

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GELDA GONÇALVES COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA – EAD –
FACED/UFU (TURMA PARFOR, 2011-2015): foco no ensino de História**

UBERLÂNDIA

2018

GELDA GONÇALVES COSTA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA – EAD – FACED
/UFU (TURMA PARFOR, 2011-2015): foco no o ensino de História**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

UBERLÂNDIA

2018

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

C837f
2018

Costa, Gelda Gonçalves, 1963-
A Formação de Professores no Curso de Pedagogia - EAD - FACED
/UFU (Turma PARFOR, 2011-2015) : foco no ensino de História / Gelda
Gonçalves Costa. - 2018.
175 f. : il.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.234>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino à Distância - Teses. 3. Professores -
Formação - Teses. 4. História - Estudo e ensino - Teses. I. Silva Júnior,
Astrogildo Fernandes da, 1966-. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

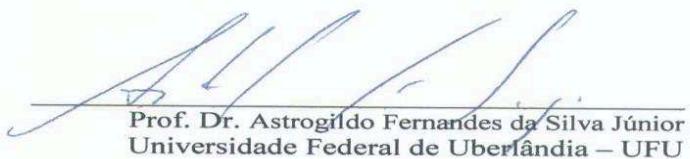
CDU: 37

GELDA GONÇALVES COSTA

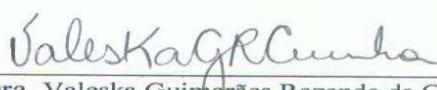
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA – EAD – FACED/
UFU (TURMA PARFOR, 2011-2015): foco no ensino de História**

Dissertação defendida e aprovada em 23 de fevereiro de 2018, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Astrogílio Fernandes da Silva Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

Durante nossa existência, tivemos a oportunidade de partilhamos diferentes momentos. Momentos bons, outros difíceis, todos superados, ou vivenciados com decência e dignidade. Temos trajetórias muito parecidas, na profissão é uma delas. Assim como você, pois decidiu bem antes de mim, e como você também sou professora.

Lá nos anos 80 você já decidiu se dedicar em ensinar o outro, em participar no processo de transformação das pessoas para melhor, e se decidiu pela tarefa da educação mais difícil: a dos os anos iniciais, pois é nesse ensinar que está a base da formação do conhecimento das crianças, é nesse período que somos inspiração profissional para nossos alunos. Você tentou, foi para sala de aula, mas vislumbrou um cenário, uma convivência de professor/aluno que você praticou.

De respeito, dedicação aos estudos, obediência e bom trato com as pessoas mais velhas, como você foi quando era aluna. Mas não foi o que encontrou.... Assim, você decidiu “ir”, mas não deixou de “lutar” e conquistou seu espaço no mundo do trabalho – na escola - preferiu “rir” com a alegria das crianças no momento do recreio, no alimentar, no brincar, nos ensaios festivos e pedagógicos das professoras com seus alunos e seus também no saguão do refeitório.

Encanta-se com a chegada das crianças, auxilia os deficientes sem desprezo, coloca-se no lugar do outro. Realiza seu trabalho com decência, responsabilidade e com prazer. Foi assim que você fez da escola um espaço prazeroso para garantir seu sustento no trabalho e consoante às palavras de Cora Coralina: “Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar a desistir ou lutar, porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.” Corroborando com essa linda mensagem dedico este trabalho a minha irmã **Gélia Gonçalves Costa**, que é professora, mãe, esposa, filha e pessoa incansável diante das lutas e labutas da vida.

AGRADECIMENTOS

Desde o momento em que decidi voltar a qualificar-me, o projeto de cursar a Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação tornou-se uma meta. Por ser educadora, acredito que um Mestrado em Educação contribui em diferentes sentidos, pois o educar está presente em diversos espaços. O processo para chegar até aqui não foi fácil, mas tive o privilégio de encontrar pessoas que contribuíram de variadas maneiras para que eu pudesse alcançar o objetivo que me propus.

Quantas foram as pessoas que me impulsionaram nesta jornada? Diria que inúmeras e, neste sentido, tentarei ser breve, evitando ser prolixo, mas produtiva, sem injustiças com os que colaboraram neste projeto. Hoje estou aqui!

Ao cursar o Mestrado, vem sempre à tona uma diversidade de declarações de amigos que já o fizeram, afirmando ser um processo recluso ou angustiante. Não posso compartilhar essa assertiva. Tive, sim, meus momentos de reclusão necessária, para me concentrar em meu propósito, mas também houve momentos de descontração, trocas de informações, estudos em conjunto e convivência com pessoas agradáveis e persistentes que fizeram, desta jornada, um momento ímpar e interessante.

Tenho, como característica, ser falante e compartilhar minhas convicções. Assim, o ato de escrever da dissertação não foi somente um construto, uma vez que escrevia e, nos momentos de indecisão para organização de pensamentos e até mesmo por estar perdida no texto, pude contar com meus filhos, com amigos e meu orientador, pessoas de extrema importância para o êxito deste trabalho.

Antes de registrar meus agradecimentos a pessoas que me foram caras neste processo, preciso agradecer a Deus, pelos momentos de provação e da demonstração de que cada fato em nossa vida tem seu propósito, e que o tempo é a melhor indicação para as intempéries que nos atingem. É preciso sabedoria para esperar e, acima de tudo, perdoar as pessoas que nos infelizam. Grata eu me sinto pela resiliência que consegui praticar ancorada na força de sentir a existência de um Ser Supremo - Deus, o meu guia. Obrigada a Ele pela vida! Assim, registro na sequência as pessoas, às quais agradeço e que foram grandes responsáveis por eu ter conseguido concluir essa etapa de estudos.

Em primeiro lugar, aos meus filhos Laura Nayara, José Matheus e ao meu genro Mark Andrew, incentivadores de minhas lutas, razões de meu existir. À Lorena Carvalho, que

também integra nossa família, e que vem com humildade e tolerância, procurando nos estudos um labutar mais sereno e tranquilo.

Ao meu neto, Kauã Baptista Gomes, que com seu jeito inocente e sorridente do ser criança e nas perguntas comuns, já demonstra querer conhecer o mundo, atitudes essas que me fazem ter crença maior na educação, na formação humana. Kauã, você é abençoado!

À minha irmã Gélia, pelas inúmeras demonstrações de orgulho de minha trajetória, e minha gratidão eterna por todas as ações de zelo com meus filhos, possibilitando-me estudar. Você, minha irmã, é um ser sem medida de bondade e dignidade.

Aos meus pais Marlene e Gilberto, por terem me ensinado o valor dos estudos, mesmo tendo sido privados dele.

A toda minha família, pessoas presentes em minha vida em diferentes momentos, o que torna minha jornada mais amena e cheia de significados.

À minha amiga Glauce Mara de Paula, pessoa ímpar em meu local de trabalho nessa universidade e que, desde o início de meu projeto de estudos, esteve me incentivando, levantando minha autoestima com declarações e elogios, disposta em ajudar-me nas atividades do setor para que conseguisse alcançar o final do curso. Sua colaboração e ajuda foram de uma indiscutível importância, além de ser uma ouvinte paciente de minhas reflexões e escritos. Não me esqueço de sua frase em meus momentos de aflição: “*minha amiga, respira fundo. Tudo passa, até uva-passa*”. Muito obrigada!

À minha amiga Terezinha Vieira da Silva, também parceira de trabalho nesta Universidade Sua ajuda e compreensão em meus momentos de ausência no setor foram de grande valia para o êxito deste projeto. Obrigada, amiga!

Aos meus chefes e companheiros de trabalho, José Umberto de Almeida e Ildefonso de Moura Diniz, pela compreensão, colaboração e incentivo aos seus pares em qualificar, meus sinceros agradecimentos.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa: Andréa Terra, Silmara Melo, Waldereza, Marta Aparecida, Francis Mary e Lúcia Helena. Com vocês pude compreender melhor o que é estudar na modalidade a distância (EAD) e ser professor (a) de História, sendo Pedagoga. Obrigada a todas pela nobre contribuição.

Aos meus colegas de Mestrado, Amaury Lucatti Sousa, Renata de Oliveira Carmo e Elivelton Henrique Gonçalves, que fizeram esse tempo de estudos mais tranquilo e muitas vezes descontraído. Obrigada!

À Professora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva que, com competência, fez-me compreender o que é dialogar com os autores e os caminhos da pesquisa científica. Você, cara Professora, fez-me acreditar que eu poderia avançar na magia do conhecimento. Muito obrigada!

À Professora Marisa Pinheiro Mourão, obrigada! Com sua meiguice, foi de uma competência incomparável na minha formação no Curso de Pedagogia a distância, uma das professoras com quem tive o privilégio de conviver pessoalmente durante o curso da disciplina da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com significado ímpar. Com sua delicadeza, presteza e incentivando nossos estudos para tornaram-se mais leves. Agradeço o empréstimo de livros, fontes de pesquisa neste trabalho, que me possibilitaram entender melhor a existência, o sentido e o funcionamento do Curso de Pedagogia na modalidade EaD.

Obrigada ao meu amigo Éberton Diego Santos, companheiro de longa data na busca no conhecimento acadêmico, sempre disposto e gentil em me ouvir.

A você, Prof. Astrogildo Fernandes Júnior, meu orientador, sempre prestativo, sereno, extrovertido e paciente, deixo aqui meu registro de aprendizado. Foi você quem me deixou ir mesmo sabendo que, às vezes, precisaria voltar, em uma demonstração de humildade e de que o aluno deve construir seu conhecimento. Meu carinho e gratidão!

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação – FACED/UFU 2016. Suas contribuições não têm medida, pois o conhecimento adquirido chega, permanece e com certeza, hoje sou uma pessoa e uma educadora melhor.

À Prof.^a Maria Irene e à Patrícia, responsáveis pela Coordenação e Secretaria do Curso de Pedagogia a distância, obrigada pela presteza nas informações.

Às professoras da banca de Qualificação Prof.^a Aléxia Pádua Franco e Prof.^a Vanessa Bueno Campos, pela atenção e colaboração na leitura da primeira versão deste texto, e que me ofereceram contribuições valiosas.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas do Ensino de Geografia e História – GEPEG da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, pelas constantes contribuições nos estudos e nos debates possibilitados em nossos encontros, valiosa contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos servidores da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, obrigada pela atenção.

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

Paulo Freire, 2007.

RESUMO

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar a formação de professores propiciadas pelo Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Uberlândia, Turma PARFOR (2011-2015), evidenciando o ensino de História. De forma específica, elegemos os seguintes objetivos: i – Apresentar o processo de implementação da EaD na UFU – Uberlândia/MG/Brasil; ii - Analisar o Curso de Pedagogia na modalidade EaD da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, evidenciando o curso realizado pela turma PARFOR (2011 – 2015); iii – Refletir sobre as possíveis contribuições do Curso de Pedagogia EaD turma PARFOR (2011-2015) no processo de ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, recorreu-se às revisões bibliográficas e análise de documentos e narrativas das egressas do Curso. Considerando que a formação dos professores da Turma PARFOR se deu na modalidade de educação a distância, no primeiro momento da pesquisa foram priorizados aspectos relevantes como o processo histórico de implementação dessa modalidade de ensino de forma globalizada no Brasil e o processo de implementação da EaD na UFU. No segundo momento, realizou-se a análise do Curso de Pedagogia da FACED/UFU nessa modalidade de educação por meio da Proposta Pedagógica do Curso e reflexões sobre as contribuições desse curso na formação de professores para lecionar história para os anos iniciais do ensino fundamental. Por último, procuramos demonstrar os impactos na formação das professoras colaboradoras da pesquisa, por meio da apresentação do lugar da disciplina de História nos diferentes documentos oficiais, a análise do Guia de estudos de metodologia do ensino de História, concomitantemente com a análise das narrativas de 6 professoras colaboradoras da pesquisa. Concluiu-se que a Universidade Federal de Uberlândia - UFU tem potencial para oferecer a educação a Distância em cursos superiores. O curso contempla professores que possuem necessidade de formação superior em serviço prevista na LDB/1996. Demonstrou-se, também, que apesar da qualidade do ensino do curso de Pedagogia Turma PARFOR, ainda existe uma fragilidade a ser superada: a dicotomia entre teoria e prática. As narrativas das professoras colaboradoras revelaram que as contribuições do Curso no processo de ensinar e aprender História, nos anos iniciais do ensino fundamental, foram frágeis. Isso pode ser compreendido pela questão do tempo dedicada à disciplina o PPC concernente ao ensino de História (conteúdos e metodologias) que é restrito e desafiador no sentido de formar professores capazes de produzir saberes e práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem histórica. O material didático produzido, Guia de Metodologia de Ensino de História, vai ao encontro da ficha da disciplina. A organização do material pode auxiliar na compreensão do movimento historiográfico que marcou a história do ensino de História em âmbito geral. Consideramos a importância de potencializar os usos da Plataforma *Moodle* no que se refere às possibilidades de empreender diálogos entre os cursistas, pois o processo de ensinar e aprender História exige diálogo e trocas de experiências.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação de Professores. Ensino de História.

ABSTRACT

This research had, as general objective, analyze the training of teachers provided by the Distance Education Pedagogy Course of the Federal University of Uberlândia, PARFOR (National Plan for the Training of Teachers of Elementary Level) Group (2011-2015), evidencing the teaching of History. Specifically, we chose the following objectives: i - To present the process of implementing Distance Education at UFU - Uberlândia / MG / Brazil; ii - To analyze the Pedagogy course in mode of the Federal University of Uberlândia, through the Pedagogical Project of the Course - PPC, evidencing the course carried out by the PARFOR group (2011 - 2015); iii - Reflect on the possible contributions of the Pedagogy Course DAA PARFOR (2011-2015) in the process of teaching History in the initial years of elementary school. In order to achieve the objectives proposed in this study, we used bibliographic reviews and analysis of documents and narratives of the course participants. Considering that the training of PARFOR Class teachers took place in the distance education modality, in the first moment of the research priority was given to relevant aspects such as the historical process of implementing this modality of education in a globalized way in Brazil and the process of implementing Distance Education in UFU. In the second moment, the Course of Pedagogy of the FACED / UFU was analyzed in this modality of education through the Pedagogical Proposal of the Course and reflections about the contributions of this course in the training of teachers to teach history for the initial years of elementary level. Finally, we attempt to demonstrate the impacts on the training of the teachers collaborating in the research, through the presentation of the place of the History discipline in the different official documents, the analysis of the Methodology Teaching History Guide, concomitantly with the analysis of the narratives of 6 teachers collaborating in the research. It was concluded that the Federal University of Uberlândia - UFU has the potential to offer distance education in higher education. The course includes teachers who need higher education in service provided for in Law of Guidelines and Bases for Education (LDB / 1996). It has also been shown that despite the quality of the teaching of the PARFOR Class Pedagogic course, there is still a fragility to be overcome: the dichotomy between theory and practice. The narratives of the collaborating teachers revealed that the contributions of the Course in the process of teaching and learning History in the early years of elementary school were fragile. This can be understood by the time devoted to the discipline of the PPC concerning the teaching of History (contents and methodologies) that is restricted and challenging in order to train teachers capable of producing knowledge and pedagogical practices that are significant for historical learning. The didactic material produced, Guide to Methodology Teaching History, meets the record of the discipline. The organization of the material can aid in the understanding of the historiographic movement that marked the history of the teaching of History in general scope. We consider the importance of potentializing the uses of the Moodle Platform in terms of the possibilities of conducting dialogues among the students, since the process of teaching and learning history requires dialogue and exchange of experiences.

Keywords: Distance Education. Teacher training. Teaching History.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento do Estado da Arte em estudos de formação de professores na modalidade EaD	20
Quadro 2- Características gerais das docentes entrevistadas	30
Quadro 3- Categorias e cursos ofertados pela UFU com a colaboração do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (CEaD/UFU)	60
Quadro 4 - Disciplinas do 1º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011	100
Quadro 5 - Disciplinas do 2º Período – Curso Pedagogia-Turma PARFOR 2011	101
Quadro 6 - Disciplinas do 3º Período – Curso Pedagogia-Turma PARFOR 2011	101
Quadro 7 - Disciplinas do 4º Período – Curso Pedagogia-Turma PARFOR 2011	101
Quadro 8 - Disciplinas do 5º Período – Curso Pedagogia-Turma PARFOR 2011	102
Quadro 9- Disciplinas do 6º Período – Curso Pedagogia-Turma PARFOR 2011	102
Quadro 10- Disciplinas do 7º Período – Curso Pedagogia- Turma PARFOR 2011	102
Quadro 11-Disciplinas do 8º Período – Curso Pedagogia-Turma PARFOR 2011	103
Quadro 12 -Disciplinas Optativas - Curso Pedagogia-Turma PARFOR 2011	103

GRÁFICO

Gráfico 1- Gráfico demonstrativo dos percentuais das disciplinas ofertadas	98
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Educação a Distância por correio	39
Figura 2 e 3- Instituto Universal Brasileiro. O Estado de S. Paulo	42
Figura 4 - Anúncio do Curso de Rádio-Técnico do Instituto Monitor	43
Figura 5- Anúncio dos cursos por correspondência. Instituto Universal Brasileiro (1960)	44
Figura 6- Apresentação dos materiais impressos (a) e digital (b) do Guia da Disciplina de Metodologia do Ensino de História - EaD- UFU, Turma PARFOR 2011-2015	120
Figura 7- Interface do módulo I da disciplina de Metodologia - Ensino de História	133
Figura 8- Interface do módulo II da disciplina de Metodologia - Ensino de História	137
Figura 9- Interface do módulo III da disciplina de Metodologia - Ensino de História	139
Figura 10- Interface do módulo IV da disciplina de Metodologia- Ensino de História	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Curriculum Básico Comum
CEaD	Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFACED	Conselho da Faculdade de Educação
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONSUN	Conselho Superior Universitário da Universidade Federal de Uberlândia
DASP	Departamento de Serviço Pessoal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMC	Educação Moral e Cívica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACED	Faculdade de Educação
FECLES	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa, Formação Docente, Saberes e Práticas em Ensino de História e Geografia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desempenho Escolar Brasileiro
IES	Instituto de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior

IUB	Instituto Universal Brasileiro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OI	Organismo Internacional
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
POPT	Princípios da Organização do Trabalho do Pedagogo
PPC	Proposta Pedagógica do Curso
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIUBE	Universidade de Uberaba
WWW	World Wide Web

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Aspectos de minha História.....	17
1.2 A Configuração da Pesquisa.....	19
1.3 Metodologia da Pesquisa.....	24
1.4 A Organização da Dissertação.....	30
II UM OLHAR HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: sua implementação no mundo, suas origens no Brasil e seu lugar na UFU - Uberlândia -MG	33
2.1. Considerações sobre o Movimento Histórico da EaD no Mundo e no Brasil....	34
2.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Formação de Professores: contribuições da EaD.....	46
2.3 O Município de Uberlândia e o Processo de Implementação e Funcionamento da EaD na UFU.....	56
III O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – TURMA PARFOR (2011-2015).....	68
3.1A Turma PARFOR do Curso de Pedagogia a Distância da UFU: desafios do estudo na modalidade a distância.....	69
3.2 O PPC do Curso de Pedagogia EaD da UFU: algumas considerações.....	75
3.2.1 Princípios e Fundamentos.....	78
3.2.2 Caracterização do Egresso.....	82
3.2.3 Objetivos do Curso.....	87
3.2.4 Estrutura geral do Curso e do Currículo.....	89
3.3 A Organização do Curso: as disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e o processo avaliativo.	100
3.4 O significado de Educação a Distância nas Vozes das Professoras da Turma de Pedagogia PARFOR (2011-2015).....	105

IV A DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO E PEDAGOGIA EaD DA UFU: as contribuições na formação e nas práticas das professoras.....	110
 4.1 O Ensino de História nos Anos Iniciais: algumas considerações.....	111
 4.2 A Metodologia do Ensino de História no curso de Pedagogia EaD-UFU.....	117
 4.3 Contribuições do Curso de Pedagogia a Distância nos Saberes e Práticas das Professoras.....	141
 V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A -	162
APÊNDICE B	163
APÊNDICE C	165
ANEXO A.....	174

I
INTRODUÇÃO

1.1 Aspectos de minha História

Nasci em Minas Gerais, em Sete Lagoas, cidade onde meu pai iniciou a carreira profissional na Fazenda das Sementes, uma instituição federal entre as que faziam parte do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e que ofereciam ensino profissional agrícola. Hoje, meus pais são servidores públicos aposentados, do atual Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFTM) *Campus Uberlândia*. Éramos cinco irmãos, dos quais eu sou a terceira.

Ainda em Sete Lagoas, acompanhando um projeto em conjunto com o MAPA, a Fazenda das Sementes foi transformada, entre os anos de 1966 e 1970, no atual Centro de Pesquisa da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), fato este responsável pela vinda de meus familiares para Uberlândia no ano de 1970. Essa transformação fez com que todos os servidores lotados naquela unidade se transferissem para outras existentes no país. Após a vivência em diferentes instituições oferecidas aos servidores, meu pai e outros colegas decidiram pelo antigo Colégio Agrícola de Uberlândia, naquele momento ainda em construção de suas instalações. Sendo assim, adotamos a cidade de Uberlândia para estabelecer nossa residência e nunca mais a deixamos.

Constituindo residência na zona rural, meus pais, embora com escassa escolaridade, sempre se preocuparam em nos oferecer o máximo de educação escolar que estivesse ao nosso alcance. Assim, frequentamos a escola mais próxima da unidade do Colégio Agrícola, onde vivia a comunidade composta pelas famílias atuantes nessa instituição.

O empenho de meus pais teve uma forte ascendência sobre mim. É como se eu quisesse realizar um sonho e, ao mesmo tempo, dar-lhes a satisfação de me verem vitoriosa. Fato é que não tiveram essa possibilidade para si, mas dedicaram seus esforços para nos proporcionarem o melhor que podiam, sempre ecoando a expressão “o estudo é a melhor opção para quem quer vencer.” Assim, estudar, para mim, sempre foi uma meta, uma possibilidade de vencer as barreiras sociais e melhorar no laborar.

Cursei o ensino primário até a 8^a série na Escola Municipal do Sobradinho, que funcionava em salas multisseriadas até a 4^a série e, depois em salas específicas até a 8^a série. Em 1978, já no ensino médio, permaneci um ano no curso Técnico Agrícola na então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, mas não me identifiquei com o curso. Faltou-me interesse para aquela aprendizagem, ou seja, não me conquistou porque não me seduziu.

Contudo, movia-me o desejo de contribuir com a renda familiar, a qual somente meus pais mantinham. Sabia como eram grandes seus esforços, renunciando a tantas coisas para nos oferecer dignidade e sustento. Foi com esse pensamento que tomei a decisão de mudar para a zona urbana para buscar novos horizontes, aprendizados múltiplos que viessem acrescentar conhecimentos. Busquei um trabalho no setor comercial a fim de me sustentar e, ao mesmo tempo continuar os meus estudos.

Em dezembro de 1980, conclui o Ensino Médio e continuei trabalhando no setor comercial de Uberlândia. Em 1981, por meio de concurso no antigo Departamento de Serviço Pessoal (DASP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ingressei no serviço público federal, fazendo parte do quadro de servidores técnicos administrativos. Minha primeira lotação foi na Escola Agrotécnica e desde junho de 2010, exerço minhas funções na Universidade Federal de Uberlândia.

Meu primeiro curso superior foi em uma instituição particular, Faculdade de Educação Ciências e Letras de Uberlândia (FECLES), local em que cursei a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, de agosto de 1986 a julho de 1987.

Em 1989, ingressei no curso de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que foi concluído em julho de 1992. No ano seguinte, matriculei-me nas Faculdades Claretianas de Batatais - SP para cursar minha primeira Pós-Graduação “*Lato Sensu*” na área de Educação, denominada: “O Processo Ensino Aprendizagem: Uma Fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógica.”

Minha carreira docente teve início no ano de 1992, paralelamente às minhas atividades técnico-administrativas na Escola Agrotécnica. Trilhei diferentes percursos de trabalho, todos na rede pública de ensino, tanto estadual quanto municipal. Foi assim que, no ano de 2010, deparei-me com um cartaz anexado na escola em que eu trabalhava naquela época, divulgando o processo seletivo da UFU para cursar licenciatura em Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD), em um projeto da Plataforma Paulo Freire, com o objetivo de proporcionar a primeira licenciatura a professores ainda não licenciados e para aqueles que almejassem uma nova licenciatura, despertando-me assim o desejo de alcançá-la.

Visando mais esse objetivo, prestei o vestibular e ingressei-me no Curso de Graduação em Pedagogia. Essa nova graduação, naquele momento, representava para mim dois objetivos: primeiro, alcançar novos conhecimentos e me envolver com a dinâmica da pesquisa de outras metodologias então presentes na Universidade.

Já no final do ano de 2014, participei de um processo seletivo para cursar uma Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Educação Especial e Inclusão Escolar, que conclui em 2016. Mais uma vez fui movida por dois objetivos primordiais: aprimoramento de minha formação docente e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, com a intenção de, em futuro próximo, os saberes adquiridos contribuírem para que eu realizasse o meu projeto mais ambicioso: ingressar no Mestrado.

Ao longo da graduação foi-se construindo o desejo de aprofundar o conhecimento sobre a educação a distância, objetivando responder à seguinte pergunta: qual o potencial dessa modalidade na formação do professor? Quais as potencialidades e fragilidades? E na produção do Projeto de Pesquisa propus o foco no ensino de História. No tópico a seguir aprofundo a configuração da pesquisa¹.

1.2 A Configuração da Pesquisa

A partir do ingresso no Mestrado nos inserimos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH)². Nesse contexto tivemos acesso aos resultados de uma pesquisa coletiva realizada pelo Grupo e fundamentada no Estado da Arte ou Estado do Conhecimento. A investigação consistiu no levantamento de teses e dissertações produzidas nas Instituições Educacionais Superiores (IES) do estado de Minas Gerais, propondo um recorte temporal que correspondeu aos anos de 1993 a 2008, e como pano de fundo a temática o ensino de História. Foram encontradas 43 produções, sendo 41 dissertações e 2 teses. Dessas, apenas uma dissertação teve como objeto de pesquisa a relação entre ensino de História e Educação a Distância. Em 2016 o Grupo conseguiu aprovar um projeto que consistiu em atualizar a pesquisa citada. O recorte temporal correspondeu aos anos de 2009 a 2017. O mapeamento das produções acadêmicas identificou 60 produções. Dessas, duas

¹ Foi utilizada a primeira pessoa do singular nesta primeira parte da seção por se tratar das experiências pessoais da autora, na continuação o texto foi redigido na primeira pessoa do plural, por considerarmos as interlocuções entre pesquisadora, orientador, sujeitos da pesquisa e referenciais teóricos.

² O GEPEGH "Grupo de Pesquisa em ensino de História e Geografia" é vinculado à Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas" do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) - Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. O grupo foi oficialmente registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa e certificado pela UFU no ano 2000, como um grupo interinstitucional, interdisciplinar que reúne pesquisadores, professores da educação básica e da educação superior, alunos de graduação e pós-graduação. Os objetos de estudo e investigação do Grupo privilegiam os processos de formação de professores (inicial e continuada) e problemáticas relacionadas aos saberes e práticas educativas no campo do ensino e aprendizagens em História e Geografia. Fonte: <http://www.gepegh.faced.ufu.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.

produções, uma tese e uma dissertação abordaram a questão da EaD. No quadro a seguir, registramos o título, autor, ano, tipo de publicação e instituição.

Quadro 1- Levantamento do Estado da Arte em estudos de formação de professores na modalidade EaD

Titulo do Trabalho	Autor	Tipo de Publicação	Ano de conclusão	Instituição
Os IMPACTOS DO PROJETO VEREDAS na Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História anos/séries iniciais do Ensino Fundamental	Raquel Elane dos Reis Alves	Dissertação	2008	Universidade Federal de Uberlândia/ Faculdade de Educação/ Linha de Pesquisa: Pesquisas Saberes e Práticas Educativas
Formação de professores de História em cursos de Licenciatura a Distância: Um estudo nas IES-UNIUBE e UNIMONTES	Valeska Guimarães Rezende da Cunha	Tese	2014	Universidade Federal de Uberlândia/ Faculdade de Educação/ Linha de Pesquisa: Pesquisas Saberes e Práticas Educativas Formação e práticas
Educação a distância, políticas públicas e seus desdobramentos na formação dos professores de História	Ana Flávia Ribeiro Santana	Dissertação	2012	Universidade Federal de Uberlândia/Programa de Pós Graduação em História / Área de Concentração História Social/Formação e práticas

Fonte - Quadro organizado pela autora a partir das pesquisas realizadas pelo GEPEGH (2017).

Após a análise dos resumos dos trabalhos elencados no Quadro 1, verificamos que essas pesquisas se aproximam do nosso objeto de estudo, apresentando aportes teóricos e caminhos metodológicos diversificados, ao apontarem estratos que podem contribuir para o avanço da nossa pesquisa.

A dissertação de Raquel Elane dos Reis Alves (2008), tratou da investigação sobre a proposta do PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e seus impactos na formação

docente na (re)constituição nos saberes e práticas do ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa procurou responder questões, como:

Em qual contexto social, político e econômico foi elaborado o PROJETO VEREDAS – Formação Superior de Professores? Como o VEREDAS foi projetado, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96? Como se caracteriza a Proposta do PROJETO VEREDAS para o ensino de História nos anos/séries? Como o PROJETO VEREDAS contribuiu para formação, os saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental? (ALVES, 2008, s/p.)

Nas questões apontadas pela pesquisadora encontram-se os objetivos da pesquisa, e entre os diferentes questionamentos apresentados, o trabalho apresenta indagações que se identificam com o nosso trabalho, haja vista que a pesquisadora se debruçou sobre a política pública de formação docente por meio do Projeto Veredas, que foi um projeto de formação de professores para os anos iniciais na modalidade a distância, em uma ação após a edição da LDBEN nº 9394/96. Vejamos:

No contexto das iniciativas das políticas públicas para formação docente, nossa investigação focaliza o projeto formativo do curso VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES – por ser um curso destinado a formação inicial superior -, em serviço na modalidade à distância e implementado pela Secretaria Estadual de Minas Gerais. Sua finalidade era não só atender os dispositivos da LDB, mas também preparar os docentes para atuar em sala de aula, na escola e na comunidade. (ALVES, 2008, p. 16).

Nesse contexto, este trabalho da pesquisadora preocupou-se como o nosso objeto de pesquisa, da formação de professores para o ensino de História nos anos/séries iniciais e na modalidade a distância.

A tese de Valeska Guimarães Rezende da Cunha (2014) teve como objeto central de investigação a formação de professores de História, na Educação a Distância (EAD), por meio da análise de oferta dessa modalidade de ensino em duas instituições de ensino sendo, a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e a Universidade de Uberaba (UNIUBE), instituições que ofertam essa categoria de ensino, em específico foi realizada a análise dos Projetos político-pedagógicos das duas instituições na oferta do curso de formação inicial em História, os currículos os saberes e as práticas pedagógicas nos cursos de formação

inicial de professores de História, na modalidade EaD, focalizando os aspectos fragilizadores e potencializadores .

A pesquisadora, em seu trabalho, demonstra a importância do uso das Tecnologias da Informação (TICs), no mundo atual e também como ferramenta de formação de professores. Este trabalho também condiz com nossa investigação, visto que trata da formação docente para os anos iniciais na modalidade de educação a distância, quando nos aponta que:

No tempo presente várias possibilidades são oferecidas pela EAD em relação a oferta de cursos e programas de formação de professores e à utilização de recursos pedagógicos facilitadores da construção da aprendizagem. As NTICs na EAD possibilitam aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o acesso aos conteúdos e a organização individualizada do espaço e do tempo de estudos. Os programas de EAD, apoiados no uso dessas tecnologias, podem contribuir para democratização da educação, como demonstram pesquisas realizadas em diversas partes do mundo. (CUNHA, 2014, p.21)

Essa conjuntura de democratização, e possibilidade de formação dos professores em nível superior, constituiu-se também em objeto de preocupação de nosso trabalho, na medida em que procuramos refletir sobre como essa política pública e essa modalidade de educação, efetivadas nas instituições públicas de ensino superior, possibilitaram o acesso à formação de profissionais da educação atuantes nos anos iniciais.

Deparamo-nos também com o trabalho da pesquisadora Ana Flávia Ribeiro Santana (2012). Sua pesquisa teve como foco o estudo sobre o projeto político educacional da EaD, (com foco prioritário no curso de licenciatura em História), modalidade que tem como proposta ampliar a formação de professores em todo o país. (SANTANA, 2012, s/p.)

Na apresentação do trabalho, Santana (2012) traz uma retrospectiva da implementação da modalidade de educação a distância no Brasil, demonstra as interferências/exigências de organismos internacionais em que exigem adoção de políticas públicas na formação de professores, dada a realidade da carência de formação superior para a grande maioria dos professores atuantes pós a LDBEN nº 9394/96. A autora aponta-nos também, que com a globalização e o avanço nos mecanismos de comunicação, é notória a viabilidade da oferta da modalidade de educação em EaD, ainda considerando a realidade de sobrevivência da maioria dos profissionais da educação, que necessitam conciliar trabalho com formação.

Sendo assim, a pesquisadora nos conclama a uma reflexão sobre essa política pública, dada a interferência de organismos internacionais e a amplitude de acesso à formação de

professores em diferentes localidades do país, com peculiaridades a serem respeitadas. Neste sentido, nos apresenta:

Assim, a EaD é uma realidade que veio para ficar e não justifica simplesmente aceitar essa nova perspectiva educacional sem refletir e problematizar sobre a qualidade de ensino que ela oferece, bem como compreender os motivos e os interesses que cercam os investimentos na EAD. Além disso é mister observar o papel dos órgãos internacionais, nesse processo já que eles, de certo modo influenciam positivo ou negativamente no desenvolvimento de projetos educacionais no país. Cabe ainda destacar o projeto de EaD vigente no país como meta central, promover a qualificação de professores, daí a importância de se debater como está se pautando esta formação, pois os professores formados nesta modalidade de ensino irão trabalhar nos mais variados lugares do país, serão os propagadores do conhecimento. (SANTANA, 2012, p. 21)

Podemos verificar que os estudos que abordam a Educação a Distância e o ensino de História, ainda são incipientes. Diante disso, a questão principal em que apoiamos a nossa pesquisa é: Como o ensino de História foi trabalhado no curso de Pedagogia EaD, na turma PARFOR³ (2011-2015), da Universidade Federal de Uberlândia?". Desse problema surgem outros questionamentos: Quais as contribuições da formação em Pedagogia, turma PARFOR (2011-2015) para se ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental? Como se deu o processo de implementação da modalidade de educação a distância na UFU? O que diz o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância? Como a formação em Pedagogia na modalidade EaD, turma PARFOR (2011-2015), marcou a construção dos saberes e nas práticas dos professores ao ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental?

Em busca de possíveis respostas aos questionamentos mencionados, delimitamos, como objetivo geral, analisar a formação de professores propiciadas pelo Curso de Pedagogia EaD - UFU, turma PARFOR (2011-2015), evidenciando o ensino de História. De forma específica, elegemos os seguintes objetivos: *i* – Apresentar o processo de implementação da EaD na UFU – Uberlândia/MG/Brasil; *ii* – Analisar o Curso de Pedagogia na modalidade EaD da UFU, por meio do seu Projeto Pedagógico - PPC, evidenciando o curso realizado pela turma PARFOR (2011 – 2015); *iii* – Refletir sobre as possíveis contribuições do Curso

³ Parfor é o vocábulo usado para representar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que fomenta a oferta de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica a professores da educação básica para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) Lei nº 9394/1996. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 14 jan. 2017.

de Pedagogia EaD, turma PARFOR (2011-2015), no processo de ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa pesquisa vem ao encontro das normas que Eco (2007, p.33) considera fundamentais para a escolha do tema de um trabalho científico. Segundo ele,

Que o tema corresponda aos interesses do candidato (quer esteja relacionado com o tipo de exames feitos, com suas leituras, com seu mundo político, cultural ou religioso). Que as fontes a que recorre sejam acessíveis, o que quer dizer que estejam ao alcance do material do candidato. Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis, o que quer dizer que estejam ao alcance cultural do candidato. Que o quadro metodológico esteja ao alcance da experiência do candidato.

Nesse sentido, essa temática nos interessa, por entender e concordar com as assertivas de Eco (2007). Na continuação do texto, registramos nossa perspectiva metodológica que nos auxiliou no desenvolvimento da pesquisa.

1.3 Metodologia da Pesquisa

Para o alcance de cada um dos propósitos mencionados em nossos objetivos recorremos à pesquisa qualitativa, mesmo porque de acordo com Alves (1991), não existe um modelo único de condução de uma pesquisa qualitativa. Assim, a autora sugere que até a denominação “qualitativa” indica uma oposição à pesquisa quantitativa, o que não deve ser considerado com rigor. A autora afirma, também, que toda pesquisa qualitativa é baseada na hermenêutica, na qual a percepção da investigação sofre influência das próprias percepções do pesquisador em relação às experiências vividas e aos objetos de pesquisa. Em adição ao seu ponto de vista, ela acrescenta que deve ser considerada também uma percepção alternativa sobre o assunto estudado a partir do conhecimento de novas informações, seja por meio da pesquisa documental, seja por meio de relatos de pessoas envolvidas no contexto histórico. Para a referida autora,

Não se pode, no processo da investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando aprender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados. É também compreensível que o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes sejam

predominantemente descritivos e expressos através de palavras (ALVES, 1991, p.55).

A concepção de pesquisa qualitativa de Godoy (1995) corrobora com a de Alves (1991), quando concorda que a interação do pesquisador com o instrumento de estudo é fator preponderante para a organização desse método de pesquisa quando sustenta que,

[...] a pesquisa qualitativa não procura numerar e / ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise de dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Em nossa pesquisa, propomos a abordagem qualitativa que busca, em especial no aspecto indutivo, o sentido que os dados proporcionam. Para Silva e Menezes (2000), na pesquisa qualitativa existe um relacionamento dinâmico “entre o mundo real e o sujeito”, ou seja, um elo indissolúvel entre o universo objetivo e a subjetividade do sujeito, algo que pode ser quantificado. Porém, esse aspecto não anula o caráter científico da pesquisa e possibilita que o pesquisador participe do processo e se aproprie dos saberes apresentados pelos resultados encontrados.

Pesquisas qualitativas não fogem da contextualização do tema, sendo um método de pesquisa no qual o investigador pode manifestar seus pontos de vista relacionados às investigações. Como consequência dessa permissividade, o pesquisador analisa os dados obtidos numa dinâmica que empresta mais valor e conteúdos ricos nas informações percebidas em relação à realidade do estudo em epígrafe.

Nesse tipo de pesquisa, o tema abordado, conquanto já tenha sido estudado por outros pesquisadores, torna-se inédito devido à visão que cada investigador possui, uma vez que o prisma pelo qual se olha um fato ou um dado diferencia-se quanto ao referencial ou mesmo porque a metodologia utilizada seja nova, isto é, um método ainda não usado em outros estudos, um fator que assegura a variedade de significados ou riqueza de sentidos.

Quando a pesquisa se relaciona às ciências sociais e humanas, a mutabilidade é dinâmica acompanhando as mudanças da própria humanidade e os novos sentidos que a

realidade vai ganhando. Assim, a pesquisa qualitativa, como uma abordagem metodológica científica, abre possibilidades e produção de novos conhecimentos, compatíveis com a realidade vivenciada pelo objeto-alvo do estudo e segundo o momento social e histórico que representa o contexto atual.

O método de estudos qualitativos é, de acordo com Ludke e André (1986), uma metodologia praticamente recente, ou seja, uma abordagem surgida na metade do século XX, mesclando-se às ciências humanas como estudos encetados no campo da Antropologia e da Psicologia, contrapondo-se às ciências naturais existentes. O método qualitativo contempla principalmente as transformações endógenas tão comuns numa população que compõe a amostragem de uma pesquisa. Ludke e André (1986) defendem a ideia de que a pesquisa qualitativa tem sua fonte de dados no ambiente natural, sendo o pesquisador o seu principal instrumento.

Ainda de acordo com os referidos autores, a pesquisa qualitativa permite o contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa ou com o objeto da mesma. Nesse sentido, e por se tratar de uma pesquisa descritiva, é relevante ter maior atenção às situações em que se encontram os objetos do estudo.

Como instrumentos metodológicos, recorremos à revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas. Segundo o conceito de Barros (2005), uma revisão literária criteriosa faz-se necessária, sendo um excelente ponto de partida para a realização de uma pesquisa bem-sucedida, visto que será o fundamento do referencial teórico do estudo que permite que ao pesquisador manter um diálogo com autores que já desenvolveram pesquisas sobre o tema proposto. Para o mesmo autor,

A revisão de literatura já existente sobre determinado assunto poderá contribuir precisamente para apontar lacunas que o pesquisador poderá percorrer de maneira inovadora, além de funcionar como fonte de inspiração para o delineamento de um recorte temático original. Ao se elaborar esta revisão da literatura a partir de um espírito crítico poderão surgir ainda retificações, contestações, recolocações do problema (BARROS, 2005, p.55).

Em perspectiva semelhante, Sá-Silva et.al (2009, p. 6), aproxima a análise documental da revisão bibliográfica. Para os autores, ambas são muito próximas, havendo uma diferença apenas na natureza das fontes, isto porque a revisão bibliográfica nos remete às

contribuições de diferentes pesquisadores da temática, sendo consideradas fontes secundárias. No caso do estudo documental, recorremos à pesquisa de materiais que ainda não receberam tratamento de análise, sendo assim denominadas de fontes primárias.

Segundo Sá-Silva et. al (2009, p. 2), a análise documental nos permite resgatar fatos relevantes e pouco conhecidos. O seu uso justifica-se em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois nos possibilita ampliar o entendimento de situações históricas e contextualizá-las para serem bem compreendidas e discutidas no âmbito social e histórico.

Essa proposição é confirmada por Cellard (2008), quando declara que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstrução referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse mesmo sentido, Triviños (1987, p. 111), nos alerta que

A “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.

Além disso, os documentos subsistem ao longo do tempo e se tornam, assim, importantes fontes de dados para uma pesquisa. Em nossa investigação recorremos aos documentos tais como: as Diretrizes Curriculares para a formação de professores, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia EaD/UFU/FACED e aos materiais didáticos referentes à disciplina Metodologia do Ensino de História. Para analisar o PPC, construímos a categorização fundamentados nos estudos de Veiga et al. (1997) e Gatti e Barretto (2009), focando os seguintes elementos: princípios e fundamentos, caracterização do egresso, objetivos do curso, estrutura geral do curso e do currículo.

Com o intuito de analisar as disciplinas oferecidas no curso, nos inspiramos nas categorias propostas por Gatti e Barretto (2009): *i)* Fundamentos teóricos da Educação; *ii)* Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; *iii)* Conhecimentos relativos à formação profissional específica; *iv)* Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino

específicos; *v*) Outros saberes; *vi*) Pesquisa e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e *vii*) Atividades complementares.

Detemo-nos, de forma mais específica, na análise da disciplina Metodologia do Ensino de História. Analisamos a ficha da disciplina, buscamos identificar as concepções, princípios, conteúdos, temas, problemas e metodologias referentes ao ensino de História. Analisamos as referências bibliográficas (obrigatórias e complementares), buscando captar o embasamento teórico oferecido relativo à formação. Empreendemos uma análise dos materiais didáticos impressos, bem como na forma em que a disciplina foi trabalhada na Plataforma on-line. A análise do material didático pautou-se nos ensinamentos de Bittencourt (2004). Para a autora, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico.

Além da revisão bibliográfica, e da análise documental, trabalhamos com entrevistas com professoras egressas do Curso de Pedagogia, EaD-UFU, turma PARFOR, atuantes no ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano. Optamos por essa metodologia com o objetivo de atingir, de maneira prática, as informações pertinentes. Segundo Triviños (1987, p. 146),

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Os horários, ambientes e locais para a realização dos colóquios foram determinados pelos participantes da pesquisa, sendo o dinamismo do processo de acordo com as preferências dos entrevistados, evitando, durante a entrevista, conforme sugere Lalande (1998), um ambiente desfavorável à espontaneidade do entrevistado, fator que pode levar a uma condição de intimidação deste (LALANDA, 1998).

O conteúdo das entrevistas consistiu em questionamentos referentes à história da vida pessoal e profissional das professoras, incluindo a trajetória de docência, o julgamento individual sobre a profissão, além de opiniões e metodologias relacionadas ao ensino na disciplina de História, inserida nos anos iniciais do ensino fundamental. A estrutura de questionamentos foi formatada, tendo como intuito trazer para a pesquisa informações que pudessem caracterizar os sujeitos que procuram a formação em Pedagogia na modalidade de

educação a distância, para atuação nos anos iniciais da educação básica, bem como para saber como ensinam a disciplina História a partir da sua formação pelo Curso de Pedagogia – turma PARFOR (2011-2015).

Para que fosse alcançado o propósito desejado, os questionamentos foram idênticos para todas as entrevistadas e foram divididos em três diferentes assuntos, sendo eles: dados pessoais, formação e atuação profissional, ensinar e aprender História nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo metodológico também foi fundamentado em Duarte (2004). Para esse autor, as pesquisas que fazem uso de entrevistas necessitam explicitar as seguintes questões:

- a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento;
- b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados;
- c) número de informantes;
- d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc.
- e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.);
- f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo);
- g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante) (DUARTE, 2004, p.219).

Nesse sentido, reiterou-se a importância de ouvir e registrar as vozes das professoras egressas da turma PARFOR (2011-2015), pois considera-se que suas narrativas são fundamentais para cumprir os objetivos dessa investigação.

Estabelecemos os seguintes critérios: atuar nos anos iniciais do ensino fundamental em diferentes escolas da rede pública - Municipal e Estadual - do estado de Minas Gerais e não ter formação em História (o roteiro utilizado está disponível no apêndice). Outros critérios definidos, também, foi convidar colaboradoras que fizessem parte da turma do polo Uberlândia, polo este em que a pesquisadora frequentou, o que facilitou a abordagem e o pedido de colaboração, mesmo que algumas colaboradoras residissem em municípios vizinhos, a participação no polo facilitou o contato. Tivemos a participação de colaboradoras, apenas isto, porque no polo Uberlândia não havia aluno matriculado. Portanto, estes foram critérios de inclusão das colaboradoras, posto que o critério de exclusão foi ser licenciado em História, o que não foi o caso, pois não encontramos entre as elas nenhuma com essa formação. Ressalta-se que recortes de suas narrativas foram utilizados nas seções deste trabalho.

No Quadro 2, apresentamos de forma sintética as narradoras, utilizando pseudônimos escolhidos pelas professoras colaboradoras, como também informações que confirmam que a política pública de formação em serviço se faz necessária, isto porque ao observarmos a coluna da idade e tempo de serviço das colaboradoras é possível constatar que todas exerciam a regência de turmas nos anos iniciais sem formação em licenciatura, com exceção da colaboradora Rouxinol, mesmo assim a licenciatura que possuía não era em Pedagogia.

Quadro 2- Características gerais das docentes entrevistadas

Docentes⁴	Idade⁵	Tempo de docência	Nível de ensino que atua como docente	Possuía curso superior em outra área⁶
Margarida	47 anos	12 anos	Educação infantil e professora regente do ensino fundamental.	Não
Victória Régia	43 anos	20 anos	Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	Não
Canário Belga	46 anos	12 anos	Anos iniciais do ensino fundamental.	Não
Melro Azul	47 anos	5 anos	Anos iniciais do ensino fundamental e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todas as séries do ensino fundamental e médio.	Não
Gaivota	47 anos	10 anos	Anos iniciais do ensino fundamental.	Não
Rouxinol	40 anos	18 anos	Educação infantil e Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos de até 5 anos (educação infantil).	Sim

Fonte - Autora, 2017.

1.4 A Organização da Dissertação

A dissertação foi construída em cinco seções que buscam cumprir os objetivos da pesquisa, sendo a primeira seção composta pela “Introdução”.

A seção II: “Um olhar histórico acerca da educação a distância: sua implementação no mundo, suas origens no Brasil e seu lugar na UFU, Uberlândia-MG”, teve como objetivo

⁴ As professoras entrevistadas indicaram pseudônimos para suas identificações nas narrativas, com o propósito de terem suas identidades preservadas.

⁵ A média de idade das cursistas do Curso de Pedagogia EAD FACED/UFU, Turma PARFOR (2011-2015), foi em torno de 40 a 50 anos, uma vez que o público desse curso foram profissionais no exercício da função sem licenciatura.

⁶ Área de formação diferente da Licenciatura em Pedagogia

revisitar o movimento histórico que marcou a EaD, bem como o processo dessa modalidade de educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cenário da investigação. Para tanto, recorremos à revisão bibliográfica e nos sustentamos em autores como: Alves (2011); Silveira et. al., (2010); Moreira (2006); Paiva (2006); Gatti (2008); Freitas; Franco (2014); Arruda; Freitas (2012), dentre outros.

A seção III: “O Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia – turma PARFOR (2011-2015)”, teve como objetivo analisar o Curso de Pedagogia na modalidade EaD da UFU, evidenciando o percurso da turma PARFOR (2011-2015). Para o desenvolvimento dessa seção, aprofundamo-nos nas reflexões sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A proposta foi entender o contexto da formação histórica, por meio da identificação e análise no PPC nos seguintes aspectos: a carga horária, a estrutura curricular, os conhecimentos teóricos da educação, os conhecimentos profissionais específicos, a relação teoria e prática, o papel da pesquisa e as atividades complementares. Fundamentados em Veiga (1997) e Gatti e Barreto (2009), construímos a categorização dos dados levantados e elegendo os seguintes pontos: a) os objetivos do Curso de Pedagogia EaD (PARFOR 2011-2015); b) perfil do egresso; c) princípios e fundamentos; d) a relação teoria e prática, ementa e carga horária das disciplinas; e) o lugar. Para análise das diferentes categorias procuramos construir diálogos com estudiosos dos temas, como Libâneo (2007); Nôvoa (2009); Tardif (2002), entre outros.

Na seção IV, “A disciplina Metodologia do Ensino de História no curso e Pedagogia EAD da UFU: as contribuições na formação e nas práticas das professoras”, o objetivo consistiu em registrar o lugar do ensino de História no curso de Pedagogia EaD, turma PARFOR (2011-2015). A seção foi dividida em três tópicos: O ensino de História nos anos iniciais: algumas considerações; A Metodologia do ensino de História no Curso de Pedagogia EaD, UFU; Contribuições do Curso de Pedagogia a Distância nos saberes e nas práticas das professoras ao ensinar História.

Por fim, nas "Considerações Finais", retomamos, de forma sintética, o processo da pesquisa, a trajetória da implementação da modalidade da educação a distância em nosso país e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o resultado da análise da Proposta Pedagógica do Curso (PPC) do curso de Pedagogia na modalidade à distância Turma PARFOR (2011-2015) e, por fim, as contribuições na formação das professoras e nas práticas apresentadas por meio da análise do Guia de Metodologia do Ensino de História e pelas

narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa. Apresentando assim, os resultados dessa formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental em ensinar História nessa fase da aprendizagem, e assinalamos os aspectos que julgamos mais importantes.

II

**UM OLHAR HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: sua
implementação no mundo, suas origens no Brasil e seu lugar na UFU-
Uberlândia-MG**

Nesta seção nosso objetivo consistiu em revisitar o movimento histórico que marcou a EaD. Para cumprir o objetivo proposto, organizamos três subitens. No primeiro, apresentamos algumas considerações sobre o movimento histórico da EaD, tanto no contexto global, quanto na realidade brasileira. No segundo, registramos o que determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e a formação de professores nesse contexto, e, no terceiro, enfatizamos a EaD na cidade de Uberlândia-MG, mais especificamente na Universidade Federal de Uberlândia.

2.1 Considerações sobre o Movimento Histórico da EaD no Mundo e no Brasil

Cunha (2014) registra alguns marcos históricos da EaD no mundo. De acordo com os estudos da autora, no contexto em que viveu o apóstolo São Paulo, as epístolas sagradas já imprimiam o conceito de educação a distância. Com o objetivo de viver e divulgar a doutrina cristã, São Paulo escrevia cartas para diversas igrejas que deveriam ser lidas para a comunidade. Em sua tese, ressalta os cursos de correspondência introduzidos pela Gazeta de Boston, nos Estados Unidos, em 1728. Afirma que mais de 150 mil pessoas na Suécia, em 1829, iniciaram cursos de EaD pelo Instituto *Liber Hermondes*.

Phillips (1998) e Matthews (1999) apresentam experiências de EaD no ano de 1840, no Reino Unido. Isaac Pitman, inventor da taquigrafia e educador em diversas áreas da Engenharia, encontrou uma alternativa para divulgar e difundir suas instruções por meio de fichas e intercâmbio postal. Para oferecer os materiais, em sua maioria livros, aos alunos da *Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges*, aproveitou-se, além do serviço de correspondência tradicional, o recém-criado serviço de entregas rurais dos correios ingleses.

Segundo Curran (1997), esse conceito de disponibilização de informações permitiu que, em poucos anos, seus conhecimentos fossem espalhados entre vários de seus alunos em regiões afastadas da cidade de Bath. Até o final do século XIX, diversos programas de ensino adotaram a estratégia de trocas de conhecimentos e informações por correspondência também na Alemanha, Estados Unidos e Japão.

O autor também relata que os primeiros cursos ofertados por EaD não obtiveram grande êxito, visto que eram disponibilizados com ausência de padrões, por meio de indivíduos ou empresas privadas, sem que houvesse algum tipo de regulamentação. Tinhama, como principal objetivo atender uma pequena parte da população com o anseio de aproveitar as oportunidades do momento histórico de crescimento industrial e expansão do setor público.

De acordo com Matthews (1999), nos anos iniciais do século XX, a Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, criou o que é considerado o primeiro departamento de ensino de graduação por correspondência, composto por uma pequena quantidade de alunos. Este fato foi repetido em 1911 pela universidade australiana de *Queensland*, formando assim o *Department of External Studies* (Departamento de Estudos Externos). Nos últimos anos da década de 1960 diversas instituições em vários países já possuíam seus departamentos de EaD para cursos superiores.

Para Curran (1997), o mais primoroso avanço da EaD foi a criação da *United Kingdom's Open University*, iniciando assim o que é considerada a segunda fase desse método de ensino. Com o foco exclusivo na educação a distância, a instituição oferecia um material significativamente mais elaborado se comparado aos anteriormente oferecidos na modalidade, utilizando outros tipos de mídias, além da impressa, e criando o conceito de tutoria. As inovações ocorridas nesse momento possibilitaram a aproximação, até então inexistente, entre alunos e professores, além de ter permitido o acesso dos adultos ao ensino superior, elevando o número de graduados no Reino Unido nas duas décadas subsequentes.

Ainda sobre a segunda fase da EaD,

A fundação da *United Kingdom's Open University* (OU) em 1969 marcou um desenvolvimento significante da segunda fase do EaD, [...]. A OU enviava materiais de aprendizagem por meio dos correios. Os materiais incluíam textos cuidadosamente construídos e materiais de áudio e vídeo. Estes eram complementados com transmissões convencionais de rádio e televisão. A cada aluno era designado um tutor que realizava a tutoria por telefone e reuniões de grupo à noite ou nos fins de semana (MATHEWS, 1999, p.1).

Outro aspecto caracteriza o início da década de 1970 como um marco do conhecimento a distância no mundo: nesse momento inicia-se o reconhecimento público dessa modalidade de educação, vista com ceticismo pelos governos até então, com exceção dos países escandinavos. Esta aceitação permitiu a valorização dos egressos dos cursos de EaD e gerou investimento público ao setor, com a criação de instituições estatais e parcerias público-privadas (HOLMBERG, 1995).

Nesse processo, incluem-se fatores que favoreceram o crescimento da EaD nas últimas décadas do século XX, o desenvolvimento das mídias e das tecnologias da informação. Isso permitiu a aproximação e popularização da EaD, além de otimizar qualitativa e quantitativamente a troca de informações entre alunos e entre estes e seus tutores.

O que outrora ocorria por meio de correspondências, aulas gravadas em áudio e vídeo e transmitidas aos alunos sem grandes possibilidades de interações imediatas entre os envolvidos, transformou-se em um processo de troca de informações mais rápidas, devido aos diversos recursos fornecidos pela Internet.

Uma compilação de informações foi realizada por Azevedo (2003), do curso “Pioneiros da Educação *Online*”, em que foram reunidos os considerados pioneiros do uso de recursos tecnológicos na EaD, e observou que, na década de 1970, já havia métodos de interação assíncrona, ou seja, quando a interação não ocorre no mesmo instante (e-mail e fóruns de discussão, por exemplo).

Segundo Azevedo (2003, p.104),

Murray Turoff é considerado o “pai” da conferência mediada por computador. No início dos anos 70 do século passado ele desenvolveu o primeiro sistema de interação coletiva assíncrona em rede, o EIES, e começou aplicá-lo em cursos presenciais no New Jersey Institute of Technology (NJIT) a partir de 1976. Turoff é “o” grande pioneiro da Educação *Online*: foi o primeiro na história a usar recursos para aprendizagem colaborativa mediada por computador.

Ainda de acordo com o mesmo autor, em 1981 Andrew Feenberg, integrante da equipe que desenvolveu o primeiro programa educacional *online* da história da educação, em La Jolla, nos EUA, ressaltou que, até aquele momento, o ambiente *online* era um espaço em que ocorria basicamente uma interação escrita por meio de debates assíncronos. Para aperfeiçoar a troca de conhecimentos por esse ambiente, Feenberg desenvolveu a estratégia da “costura textual” que possibilitava aos integrantes elaborarem sínteses mais precisas do debate.

Em meados da década de 1990, Leidner e Jarvenpaa (1995) pontuaram aspectos que poderiam ser empecilhos para a utilização da tecnologia da informação na EaD, dentre eles: a necessidade de equipamentos com requisitos mínimos para a transmissão de informações, a formação dos instrutores para a troca de conhecimento por métodos digitais e instrução adequada aos alunos para a utilização dos microcomputadores.

Em países como o Brasil, o acesso à tecnologia certamente foi um dos impedimentos para uma maior popularização da EaD na última década dos anos de 1900 e a primeira do ano 2000. No entanto, nesse mesmo período, empresas do setor da tecnologia da informação criaram em todo mundo estratégias com o objetivo principal de permitir aos usuários

utilizarem a Internet em seus próprios microcomputadores pessoais, com acesso ao correio eletrônico e à *World Wide Web* (WWW), esta última com uma infinidade de informações, além de serviços diversos. Associado a esses fatores, buscou-se a disponibilização de todo esse conteúdo em uma interface cada vez mais intuitiva, favorecendo assim um crescimento abrupto de usuários de Internet (TANENBAUM, 2003).

Outro ponto que permitiu uma popularização da EaD, influenciada pela evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), foi a possibilidade do armazenamento de maior número de informações em estruturas físicas cada vez menores: informações antes contidas em páginas de livros e apostilas puderam ser armazenadas em mídias, cartões de memória, discos rígidos e, mais atualmente, em espaços virtuais específicos para trocas de informações, permitindo o acesso remoto de todo o conteúdo.

Segundo Lopes (2014), em decorrência de uma demanda de plataformas de ensino práticas, tanto para alunos quanto para os tutores e administradores, foram criados diversos softwares com capacidade de desenvolvimento de atividades variadas dentro do próprio ambiente virtual de aprendizagem. Essas plataformas, também chamadas de sistemas de gerenciamento de aprendizagem, dentre eles o *Moodle*⁷, o *TelEduc*⁸, o *BlackBoard*⁹, e o *WebCT*¹⁰, permitem atender variadas demandas para a criação e estruturação de cursos a distância. Cada um desses ambientes tem uma linguagem de programação diferente, com recursos variados, e com possibilidades de acesso por meio de ambientes virtuais de aprendizagem gratuitos, o que facilita em parte o processo de funcionamento das plataformas.

Como foi evidenciado nesse tópico, as tecnologias digitais tiveram um importante papel na expansão da EaD, promovendo a difusão da modalidade para diversas partes do mundo, inclusive para o Brasil. No país, a difusão da EaD é franca, o que proporciona

⁷ De acordo com Freitas (2013) **Moodle**, um dos sistemas de Ensino a Distância (EAD) mais conhecidos no mundo, o Moodle, é uma plataforma gratuita e de código aberto, usada por milhões de professores e alunos. Utilizado principalmente num contexto de EAD, o programa permite a criação de cursos *online*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível hoje em 75 idiomas diferentes e contando com mais de 25 mil *websites* registrados em 175 países. Disponível em Portal <http://mundogeo.com/blog/2013/11/15/por-dentro-da-ead/> - Acesso em: 22 jan. 2018.

⁸ O TelEduc é um ambiente de *e-learning* desenvolvido na década de 1990 pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade de Campinas (UNICAMP). Disponibilizado para download gratuito, possibilita a criação e administração de cursos virtuais, além da participação de alunos, tutores e professores.

⁹ Plataforma de cursos virtuais criado em 1997 nos Estados Unidos que oferece diversos AVAs específicos ao intuito do curso em questão (educação superior, continuada e corporativa).

¹⁰ O *Web Course Tools* (WebCT) é um ambiente virtual desenvolvido pela Universidade de Columbia em 1996.

maiores possibilidades dessa modalidade de educação devido ao maior acesso às tecnologias supracitadas. Entretanto, para alcançar tamanha amplitude, esta forma de educação percorreu um caminho com inúmeros percalços, principalmente pela forte influência política na educação brasileira em diversos momentos históricos.

A EaD, como já dissemos, é uma modalidade de educação que oferece cursos aos alunos que não estão fisicamente no ambiente em que são disponibilizadas as informações pelos mediadores. Partindo-se dessa premissa, é possível afirmar que o Brasil, por suas dimensões geográficas continentais, pode ser considerado um país com alta demanda desse método de educação. Entretanto, a ocorrência de informações sobre a introdução da EaD no Brasil é muito tardia ao ser comparada a diversos países que já a utilizavam.

Segundo Alves (2011), os primeiros registros de utilização da EaD no país, são datados apenas no final do século XIX e início dos anos 1900. A introdução da EaD no Brasil ocorreu por meio do ensino por correspondência, voltado para alunos de regiões interioranas e áreas marginalizadas do mercado de trabalho.

Para Freitas (2005), o êxito da EaD desde a metade do século XIX, deveu-se especialmente para a especialização de mão de obra enquanto a industrialização nascia e se desenvolvia, surgindo a mecanização e divisão dos sistemas de trabalho, crescendo sensivelmente nas décadas de 1980 e 1990 de forma efetiva no Brasil e em outras partes do mundo, possibilitando, desta forma, o conhecimento e a informação, preparando pessoas para o mercado de trabalho.

Alves (2011) compilou uma série de acontecimentos cronológicos referentes à criação e ao desenvolvimento da EaD no Brasil e ressalta o fato que é considerado o ponto de partida da modalidade no país: um anúncio do ano de 1904, contido na primeira edição da seção de classificados do Jornal do Brasil, oferecendo curso profissionalizante de datilografia por correspondência.

As necessidades sociais em proporcionar educação à população para quem a formação superior era inacessível, por diversas razões, fosse por motivos econômicos ou pela falta de tempo devido aos horários de trabalho, estimularam o desenvolvimento da educação a distância, sem, contudo, desvalorizar o sistema tradicional de ensino, mas procurando fazer com que o primeiro suprisse as necessidades de aprendizagem dos alunos. Era, em determinados momentos, a única alternativa dos interessados, e que estavam inseridos no

mercado de trabalho, ou mesmo exercendo funções domésticas, conseguir uma formação profissional que lhes favorecessem a renda familiar (FREITAS, 2005).

Visitando o acervo do Estadão¹¹, identificamos alguns anúncios em jornais datados do início do século 20, como recursos para qualificação profissional dos que não possuíam formação ou manter conhecimentos atualizados. Exemplificamos um desses anúncios na

Figura 1- Educação a Distância por correio



Fonte - O Estado de São Paulo, 25/03/1909, publicado em 2013.

Vemos na Figura 1, um estímulo produzido por um anúncio de jornal, buscando despertar a atenção da população e o interesse para a formação a distância por meio de cursos por correspondência. A chamada enfatiza a Matemática, possivelmente por ser considerada a matéria mais importante da época, ao lado de cursos técnicos como Mecânica, Eletricidade, Desenho Técnico, Cálculos comerciais e Construção.

Nesse contexto, podemos perceber o papel da rádio como tecnologia também utilizada para a formação. Duarte (2008) ressalta que a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro tornou-se o grande marco inicial da EaD no Brasil, permitindo à grande parte da população o acesso aos cursos com a transmissão de notícias e ensinamentos de forma mais imediata, se comparada ao ensino por correspondência.

A partir da experiência pioneira da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, considerada como bem-sucedida, observamos a capacidade da radiodifusão em oferecer à população

¹¹ Jornal do Estado de São Paulo, fundado em 1875. Disponível em <http://www.estadao.com.br/>. Acesso em: 17 nov.2017.

conhecimento profissional. Utilizando os mesmos moldes e com o lema “Ensinar para educar; educar para servir à Pátria”, ainda em 1934, Edgard Roquette-Pinto fundou e dirigiu a Rádio Escola-Municipal, projetada pela Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Sua grande preocupação, esclarece-nos Duarte (2008), foi usar os veículos de comunicação para a educação e cultura nacional e, como ele mesmo afirmava, o rádio é a melhor escola para os que não tinham acesso à educação formal.

Para Faria (2010), concomitante a esse cenário, o Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas em 1937, promovia, além da criação e modernização de indústrias do país, especialmente as siderúrgicas, um movimento nacionalista que teve, como reflexo, a redução da importação de produtos e matérias-primas. Também nesse mesmo ano, a Constituição de 1937 tratava da educação profissional, tornando-a um dever das indústrias e dos sindicatos, mostrando, assim, a necessidade do desenvolvimento de um sistema de ensino voltado para a profissionalização da população.

Nesse sentido, as iniciativas pioneiras de EaD no Brasil, até a década de 1930, consistiram em adotar uma metodologia de comunicação entre alunos e professores predominantemente por meio de correspondências ou radiodifusão. Além dos métodos de transmissão de informações, houve o aperfeiçoamento da disponibilização dos cursos, por meio da aplicação de exercícios, possibilidade de realizar questionamentos aos professores, fornecimento dos planos de aula e materiais didáticos.

Todas as experiências bem-sucedidas e a sistematização da educação a distância realizada por seus precursores no Brasil foram, além do cenário político-econômico existente no país, fundamentais na formação de duas grandes instituições de EaD que atuam até os dias atuais: o Instituto Rádio-Técnico Monitor em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro logo em 1941. Tal longevidade provavelmente está relacionada à facilidade de obtenção de materiais, da realização de avaliações e da maior flexibilidade que os alunos encontraram ao realizar a maior parte do processo de comunicação com as instituições por meio de correspondências.

Segundo Figueiredo (2013, p.34),

Quando pensamos educação a distância ainda nos deparamos com muitas dúvidas e questionamentos sobre seu funcionamento e sua qualidade. Apesar de existir a muito tempo as desconfianças até hoje são muitas, os primeiros cursos através dos correios por vezes foram motivos de piadas, embora já se tenha dados de que muitas pessoas foram beneficiadas pelos mesmos, o rádio se aliou aos materiais escritos e sua tecnologia trouxe inovações que

até hoje são utilizadas. [...] Os Correios passaram a ter grande importância para esta prática [o ensino a distância], quando apostilados para estudo e listas de exercícios eram enviados e estas deviam ser reenviadas para conferência e aferimento de nota.

O Instituto Monitor, por exemplo, fundado no ano de 1939, na cidade de São Paulo com o nome de Instituto Rádio Técnico Monitor, foi criado pelo húngaro Nicolás Goldberger, técnico em balanças. Todas as apostilas e o material necessário para as atividades práticas eram enviadas aos alunos pelos Correios, mesmo método utilizado pelos alunos para entrar em contato com os instrutores. Para a complementação das informações disponibilizadas em apostilas, também eram utilizadas transmissões de rádio (KENSKY, 2010).

Para Faria (2010), em 1941, dois anos após a fundação do Instituto Monitor, surgiu o Instituto Universal Brasileiro (IUB) na capital paulista, fundado por Jacob e Michael Warghaftig. Um dos irmãos, antes um dos sócios-proprietários do Instituto Monitor, utilizou as mesmas propostas de ensino dessa instituição, oferecendo inicialmente o Curso de Rádio-Técnico, aproveitando o momento de ascensão desse meio de comunicação (Figuras 2 e 3).

Figura 2 - Instituto Universal Brasileiro



Fonte - O Estado de S. Paulo - 17/10/1943 e 30/5/194

Figura 3 – Instituto Universal Brasileiro



Fonte - O Estado de S. Paulo - 17/10/1943 e 30/5/1948

As figuras 2 e 3 apresentam as ofertas do ensino técnico profissionalizante por correspondência pelo IUB que demonstram as possibilidades ao alcance da população, em áreas bem específicas de interesse de homens (eletricidade, rádio) e mulheres (taquigrafia, corte e costura) e o curso de inglês, segundo a escolha e finalidades do interessado. Na figura 2, o foco na família tranquila sugere que os cursos oferecidos poderiam proporcionar a segurança do lar, leva a entender que o estudo gera emprego, isto porque divulgava-se que a profissionalização gerava expectativa de emprego e estabilidade financeira.

Vemos a oferta do curso de contabilidade (à época, o profissional era conhecido como Guarda-livros) ao alcance de todos os que não pudessem frequentar aulas presenciais, de forma prática. Segundo Faria (2010, p. 17), "o IUB foi um dos grandes expoentes em cursos de pequena duração a distância utilizando como suporte pedagógico a correspondência, assim o envio das "cartilhas" e dos manuais era realizado pelo IUB via correio [...]."

Essas duas instituições - Instituto Radio-Técnico Monitor e Instituto Universal Brasileiro, são consideradas as precursoras da segunda fase da EaD no Brasil e favoreceram a popularização da modalidade, tanto pela variedade de cursos fornecidos, como pela divulgação massiva dessa metodologia de ensino, principalmente em mídias impressas de grande circulação (Figura 4) no país, tornando-as referências nacionais de instituições de ensino por correspondência.

Figura 4 - Anúncio do Curso de Rádio-Técnico do Instituto Monitor



Fonte: Estadão. 24 de Agosto de 1941.

De acordo com Silva (2015), além da criação do IUB, a importância do ano de 1941 para história da educação a distância brasileira deve-se à criação da Universidade do Ar, um programa da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, com o intuito principal de orientar as metodologias de ensino de docentes secundaristas de diversas áreas com duração até o ano de 1944.

A partir da década de 1960, outras iniciativas de aprendizagem, por meio de vídeo-aulas, foram veiculadas na TV (Figura 5), em sua maioria formatadas como telenovelas, favorecendo a identificação dos alunos com um ou mais personagens da produção (SILVEIRA et al., 2010).

Figura 5 - Anúncio dos cursos por correspondência. Instituto Universal Brasileiro (1960)



Fonte - <http://www.osarrafo.com.br/v1/2014/05/29/>. Acesso em: 17 nov. 2017.

A Figura 5 também nos revela anúncios de curso por correspondência do IUB, oferecendo o curso de Madureza, que em 10 meses proporcionava ao aluno a formação do curso Ginasial, que equivalia ao Supletivo de nossos dias (atualmente, o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano), além de cursos profissionalizantes de eletricidade, corte e costura entre outros. Nesse anúncio, a chamada enfatiza a conquista de status econômico proporcionado pela escolarização.

Seguindo o objetivo de se alcançar um grande contingente de alunos, a criação do Projeto Minerva¹², foi uma das iniciativas nacionais de educação a distância pela radiodifusão de maior notoriedade no século XX que na década de 1970, por meio de um convênio entre o MEC e as Fundações Padre Landell e Padre Anchieta, utilizou mais uma vez a popularização do rádio com a justificativa de educação e inclusão social, principalmente voltada para adultos (ALVES, 2011).

Além da rádio, aproveitando a cultura televisiva brasileira, as emissoras de televisão tiveram significativa participação no crescimento da EaD no país, sendo desenvolvidos diversos programas com alcance nacional e viabilizados para o ensino de 1º e 2º graus, cursos técnicos e profissionalizantes. Usufruindo da relação direta entre as grandes massas e a televisão brasileira, a Fundação Roberto Marinho, mantida pelas Organizações Globo, juntamente com a Fundação Padre Anchieta, criaram em 1978 a série Telecurso.

¹²Decreto presidencial. Portaria interministerial de nº 408/70. Um projeto voltado para a formação de pessoas adultas, um ensino veiculado pelo rádio.

Em janeiro de 1978, o Telecurso II Grau foi implantado inicialmente na cidade de São Paulo e, posteriormente, para todo o país. O objetivo da proposta era preparar o aluno que evadiu do ensino de 2º grau regular para os exames supletivos oficiais, por meio da transmissão de vídeo-aulas transmitidas pela Rede Globo, emissoras parceiras e TV educativas (MOREIRA, 2006).

Nesse primeiro momento, conquanto fosse do interesse do Estado capacitar mão de obra para a indústria em desenvolvimento, e da boa relação entre as Organizações Globo e os governos ditoriais instaurados, o Telecurso não fora contemplado com financiamentos estatais. Apesar disso, havia apoio e incentivos governamentais ao projeto, possibilitando que o Telecurso II GRAU, ainda em 1978, fosse transmitido via rádio a todo país por meio da estrutura concedida pela Rádio MEC, valendo-se da estrutura do Projeto Minerva (MOREIRA, 2006).

É importante salientar que no Brasil o início do processo de oferta da educação a distância permaneceu por longo período sendo uma modalidade de educação com objeto prioritário de oferta de ensino profissionalizante. Essa configuração toma novos rumos com o advento da evolução das TICs por meio da rede mundial de computadores que se efetiva no final da década de 90. Conforme apresentado no discorrer desta seção de nosso estudo, também é válido destacar que a história da EaD no Brasil foi marcada por avanços no desenvolvimento quantitativo dessa modalidade, com a inclusão de diversos métodos e as TICs, permitindo que ela se tornasse a primeira opção como metodologia de ensino para a parcela de estudantes que optaram pela possibilidade de realizar a maioria das atividades discentes no âmbito de suas residências.

Por quase duas décadas a educação a distância no Brasil permaneceu com o foco na profissionalização com oferta de cursos rápidos, utilizando-se de mecanismos de correspondência, rádio e televisão. Com o desenvolvimento das TICs e com a promulgação da LDB/1996, o contexto da oferta da educação a distância alcança novos rumos, a partir de então com o foco na formação de professores e outras graduações.

Na continuação desta seção, detemo-nos na apresentação e análise de um marco na educação brasileira, ou seja, o período a partir da promulgação da LDBEN/1996 e seus reflexos na modalidade de educação a distância na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Formação de Professores: contribuições para a EaD

De acordo com Cunha (2014, p. 94), até os anos de 1990, no Brasil, no processo de oferta educacional

“[...] o poder público apenas implementou projetos e programas voltados para a formação de professores, em EaD que funcionaram como ações emergenciais para sanar problemas graves e imediatos na educação como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e professores”.

A partir da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas foram reorganizadas pela reforma de Estado que produziu substantivas mudanças nos padrões de intervenção estatal, que desviaram mecanismos e diferentes formas de gestão, em especial nas políticas educacionais, em conformidade com os organismos multilaterais. Tais ações estão expressas no processo de aprovação da LDB/1996, negligenciando parte das demandas encaminhadas pela sociedade civil (Dourado, 2002).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação a Distância passou a ser uma modalidade de ensino importante para a formação inicial e continuada de professores. O art. 21 da referida Lei estrutura a educação básica, compondo-a pela educação infantil (creches e pré-escolas) e ensino fundamental e ensino médio. O artigo 22 afirma que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

O Título VI desse dispositivo legal, que trata dos Profissionais da Educação, foi alterado por leis promulgadas posteriormente. O art. 61 descreve o profissional da educação básica como aquele que está em exercício na atividade docente nesse nível escolar, habilitado em nível médio ou superior em diferentes áreas pedagógicas e afins (BRASIL, 1996). Além disso, a LDB também normatizou a formação de professores da educação básica, nos seguintes termos:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou

superior em área pedagógica ou afim, e; IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (BRASIL, 1996).

A LDB implicou na formação obrigatória para professores de ensino básico, determinando o *lócus* e o *modus* de uma formação em curso superior conforme o art. 62, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos últimos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com o entendimento dessa lei, observa-se o intuito de possibilitar uma formação mais “adequada” aos docentes da educação básica, além de favorecer uma seleção à inclusão de novos professores nesses níveis educacionais. Como consequência, há um objetivo de aperfeiçoar a educação por meio do trabalho de professores capazes de, não somente oferecer alfabetização aos discentes, mas também de possibilitar a formação do aluno como cidadão, conhecedor de sua importância na sociedade e formação para enfrentar os desafios que o meio lhe proporciona.

Assim, Mello (2000) sugere que a situação daquele professor de outrora, o polivalente, cuja “preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato”, ou seja, ausente daquele conteúdo que realmente é disponibilizado em sala de aula, precisaria ser revertida com as propostas da recente LDB.

Os incisos I, IV e V do art. 62 determinam que o poder público (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) é responsável por disponibilizar essa formação, facilitar o acesso a esses cursos e permitir mecanismos facilitadores para a permanência dos docentes nos mesmos, além de capacitar e promover educação continuada. O inciso II do mesmo artigo afirma que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, enquanto o inciso III sugere uma preferência pelo ensino presencial na formação inicial de profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996).

Em relação à formação inicial de professores do magistério, o art. 62-A, desse mesmo documento, propõe que esta seja realizada “por meio de cursos de conteúdo técnico-

pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.” Ainda no mesmo artigo, é garantida a formação continuada desses profissionais, “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

Em uma análise referente à formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, Paiva (2006) afirma que a LDB abriu uma diversidade de opções legais para o alcance da formação docente em nível superior. Nesse processo, ocorreu a abertura de diversas instituições que, na avaliação do autor, gerou uma condição insatisfatória à qualidade do ensino fundamental. O autor complementa:

O mercado educacional, também vem aproveitando-se dessa confusão para causar a banalização, tanto do profissional da educação quanto da educação em si, pois na maioria das vezes não se preocupa em formar um profissional comprometido socialmente. Assim, muitos são os casos em que, movidos pela necessidade de empregabilidade, profissionais de várias áreas tem migrado para as licenciaturas, e não poucos para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, desconhecendo seus critérios, e pior, fazendo desse espaço um “bico” (conforme ressaltamos anteriormente), com a finalidade de terem aumentadas suas rendas, constituindo-se como “auleiros”, e não educadores comprometidos. Esse comportamento social necessita urgentemente ser repudiado, principalmente no âmbito das instituições educacionais públicas e privadas que militam no campo da educação, separando-se o “joio do trigo” (PAIVA, 2006, p.12).

Afirma o referido autor, enquanto a LDB direcionou suas propostas para determinar apenas os locais e os formatos de formação dos professores, não privilegiou a posição dos docentes acerca das questões inseridas na lei. Se assim ocorrer, “certamente não darão menos importância à compreensão de questões como a identidade do professor e sua atuação em uma sociedade pluralizada e marcada por profundas desigualdades.” (PAIVA, 2006, p.12).

Na EaD, o interesse inicial dessa modalidade de educação consistia, de acordo com Libâneo (1990) “preferencialmente, [em utilizá-la] em programas destinados a jovens e adultos engajados no trabalho produtivo ou a pessoas na terceira idade, com características de educação continuada, para aperfeiçoamento profissional ou enriquecimento cultural”. Santana (2012) nos diz que com essa afirmação:

A intenção, ao que parece, era privilegiar a EaD como ferramenta adequada para uma espécie de formação continuada para adultos, um espaço para complementação de aprendizagem. O público-alvo, portanto, seria indivíduo

já inserido no mercado de trabalho e com necessidade de aperfeiçoamento e qualificação constantes – um imperativo propagandeado insistentemente na lógica da empregabilidade neoliberal em que as expectativas do mercado deveriam ser sempre atendidas.(p. 29-30)

A educação a distância vem conquistando credibilidade junto às Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) aos poucos, isto em razão de seu histórico de surgimento que teve como prioridade a formação para o trabalho, o que não caracteriza as diretrizes das IPES, que primam pela formação dos sujeitos conscientes, críticos e impulsionadores de mudanças sociais. Nesse contexto a grande maioria dos docentes universitários creem que esse processo é possível apenas na formação presencial. E ainda, há um temor subjetivo de que com a expansão dessa modalidade de educação há possibilidade de perda de alunos nas universidades e, consequentemente, falta de trabalho para os professores já existentes, considerando que na educação a distância, no mesmo período de tempo, forma-se o equivalente, em média, 5 a 6 turmas na educação presencial.

Superadas essas dificuldades, o poder público, em sintonia com as IPES e IES, disponibilizaram toda a estrutura para a formação continuada de professores por meio de políticas nacionais ou regionais, quase sempre financiadas pelo Banco Mundial. Dentre elas, são destacados em Minas Gerais o Programa de Capacitação de Professores – (PROCAP)¹³, em 1996, para professores de 1^a a 4^a séries de escolas públicas e o Projeto Veredas (2001)¹⁴.

¹³O PROCAP foi um projeto proposto pela Secretaria e Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG, em 1996, com apoio do Banco Mundial, que objetivou desenvolver um amplo e diversificado conjunto de ações de capacitação dos professores em nosso Estado. a utilização da educação continuada e em serviço, com a combinação de ensino presencial e não presencial, visando à melhoria contínua da instituição escolar, sobretudo as do Ensino Fundamental. Programa de Capacitação de Professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental (Procap) que envolveu as redes municipal e estadual de ensino, durante o período de 1997 a 1999, com o apoio financeiro do Banco Mundial e apoio acadêmico de Universidades e Instituições de Ensino Superior. (Vasconcelos, UFU, s/d). Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo10/completos/capacitacao.pdf> - Acesso em: 27 abril.17.

¹⁴VEREDAS é um projeto da Secretaria da Educação de Minas Gerais para habilitação superior de professores com metodologias de educação a distância para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O curso, começou em janeiro de 2002, e seu final no ano de 2005. Seus objetivos são: habilitar os professores em exercício nas redes públicas do Estado; elevar o nível de competência profissional dos docentes; contribuir para a melhoria do desempenho escolar; valorizar a profissionalização docente. O projeto Veredas incorporou as orientações modernizadoras para a formação de professores — em serviço e a distância — e a dimensão ética, política e moral necessária à formação do intelectual de novo tipo, de acordo com as ideais e práticas hegemônicas. OLIVEIRA, Daniela Motta de – UFJF. Formação De Professores Em Nível Superior: O Projeto Veredas E A Nova Sociabilidade Do Capital. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4079-int.pdf> - Acesso em: 27 abr. 2017.

No Estado de São Paulo, havia o Programa de Educação Continuada - PEC¹⁵, entre 1996 e 1998, para professores de todo o ensino fundamental (GATTI, 2008).

Apesar das mudanças ocasionadas pela LDB virem se constituindo em uma preocupação para os que procuram analisar a formação docente no cerne das transformações estruturais da sociedade capitalista, tal preocupação está atrelada, segundo Pinto e Comar (2005, p. 6), “à política educacional brasileira que tem se adequado às diretrizes ditadas pelas agências financeiras internacionais, pautadas na privatização e desregulamentação dos serviços públicos, inclusive a educação.” Diante disso, os autores alertam sobre a atuação das agências financeiras na política brasileira e avalia que essa alteração se deve à influência do banco nos países menos desenvolvidos, tendo este órgão o papel de “estrategista neoliberal” e articulador da renegociação da dívida externa dos países subservientes.

Acrescenta-se ainda, segundo Pinto e Comar (2005, p. 6),

Os estudos sobre a formação docente apontam que tais políticas estão ligadas às reformas do ensino do país e o papel assumido pelo professor foi sempre no sentido de atender ao aspecto social sendo diferentes em várias circunstâncias até os dias atuais com a promulgação da LDB em 1996. Além da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o Plano Decenal de Educação para Todos, gestado a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Nova Delhi, no ano de 1990(Declaração de Nova Delhi) contribuiu grandemente para o intuito das agências internacionais em reformular a educação dos países em desenvolvimento e o mais importante para essas agências, minimizar a participação do estado nos gastos com os vários setores sociais. Isto significou uma maior possibilidade de crescimento do setor privado uma vez que a educação passou a ser função de toda sociedade.

Tais transformações no contexto aqui discutido trouxeram consequências. Sendo que a mais lamentável, a perda da autonomia política dos países, principalmente os mais pobres, nos quais os governantes, para negociarem recursos e empréstimos financeiros para seus estados, aceitaram o quadro político e econômico mundial e os submeteram às regras ditadas por órgãos como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial. Santana (2012, p. 32), ressalta que:

¹⁵PEC – Programa de Educação Continuada instituído no Estado de São Paulo entre 1996 -1998. O objetivo era melhorar a aprendizagem de crianças das famílias de baixa renda e diminuir a evasão e a repetência. O projeto baseou-se no esquema de ação-reflexão-ação, de modo a responder às questões emergentes da prática dos educadores, tornando-os capazes de diagnosticar com precisão os problemas vivenciados em seus locais de trabalho, dar prioridade às questões a serem enfrentadas, propor coletivamente as ações de intervenção, e acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado, tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, 1996, p.10-17)

[...]o delineamento prático do projeto do Banco Mundial e do FMI tem suas origens em 1944 na Conferência de Bretton Woods, em que líderes políticos e governantes dos países centrais se reuniram para tentar estabelecer uma nova ordem política e econômica no mundo pós-guerra. A ideia inicial era buscar estabilizar a economia mundial a fim de impedir uma nova crise de amplitude internacional. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o projeto saiu do papel e em 27 de dezembro de 1945 foram criados o Banco Mundial e o FMI, contudo a Segunda Guerra trouxe consigo modificações no cenário mundial com a emergência da Guerra Fria, que alterou o papel inicial planejado para o Banco Mundial.

O Banco Mundial, inicialmente, tinha como prioridade ajudar os países devastados pela guerra a se reerguerem, foi um dos mecanismos que tinha como função primeira combater qualquer ideologia contraria ao liberalismo. Ao longo das décadas seguintes fortaleceram as políticas orientadas pelo BM, que cada vez mais, introduziram valores reconhecidos pelo mercado, ou seja, o culto à meritocracia e competitividade.

Os investimentos do Banco nos anos de 1990, na educação, tinham como prioridade a Educação Básica. Fato este que se deve à necessidade do mercado de obter mão de obra semiqualificada, ou seja, ler e escrever bastava para as expectativas do mercado. Como exemplo, temos que no Brasil as principais mudanças no setor educacional são desse período, destacando assim, mais uma vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Ao observarmos a LDB/1996 e o PNE/2014, percebemos que esses documentos, que exigem a formação mínima de licenciatura para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam algumas contradições, uma vez que, de acordo com as vinte metas estabelecidas no plano, apenas cinco delas referem-se à formação docente. Isto significa desafios a serem vencidos.

Nesta circunstância, lemos em Medeiros e Pires (2014, p. 42) que:

No entanto, quanto à política nacional de formação dos profissionais da educação, remete-se às diretrizes da LDB/1996 que, como visto anteriormente, permite como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Diante disso, o PNE/2014 já surge com novos e velhos embates: dentre eles a captação e distribuição de recursos e financiamentos; a criação do plano da carreira docente; valorização do profissional da educação e investimentos nos programas de formação de professores de nível superior, prioritariamente na rede pública e cinco metas que tratam da ampliação e valorização dos professores. No entanto, espera-se que essas metas não tenham sido criadas só por pressão de órgãos sindicais, mas que sejam efetivadas (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 42).

Cabe ressaltar, que a profissão de educador do ensino básico no Brasil, sofreu modificações profundas principalmente na década de 1990, não só a partir da promulgação da LDB em 1996, mas também decorrente da abertura econômica e ideológica pós-ditatorial, influências de Organismos Internacionais (OI), do desenvolvimento e popularização de diferentes tecnologias de informação e comunicação. Ademais, diante de um cenário mundial de transformações, tendo o país uma importante participação conhecida como globalização, há uma nova dinâmica que emerge mundialmente e influencia diretamente os mecanismos econômicos, os meios de produção e as decisões políticas para os sujeitos em diferentes lugares do planeta, decisões estas que se manifestam na forma de viver e sobreviver em diferentes sociedades interligadas pelas relações comerciais. Nesse cenário, há um fortalecimento da Educação a Distância.

Essa conjuntura se confirma na assertiva de Cunha, (2014, p. 96), quando nos afirma:

Essa modalidade de educação deixou de ser apenas um projeto experimental e passou a ser considerada, a partir da promulgação da lei 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN), uma alternativa regular e documentada, que proporciona acesso à educação de qualidade, um direito de qualquer cidadão e dever do Estado e da Sociedade.

Destaca-se o Decreto nº 5.622¹⁶ de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDB de 1996, que trata da educação a distância no país. O art. 1 determina que:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.(BRASIL, 2005).

Com a regulamentação definida para o art. 80 da LDB 1996, percebemos avanços na formação docente na modalidade de educação a distância, pois a regulamentação aventou-se para as necessidades obrigatórias de dinâmicas pedagógicas nos cursos em EaD, que promovam a formação dos professores com ações que conduzam os estudantes a participarem de eventos acadêmicos que os possibilitem estarem presentes em atividades existentes nos

¹⁶

Este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.

cursos presenciais. Ações estas que permitem aos graduandos apresentarem suas ideias, provoca o debate e, consequentemente, o desenvolvimento do pensamento crítico. Outra ação importante presente nessa regulamentação, que merece destaque maior, são os estágios obrigatórios, pois esta atividade aproxima o professor em formação do espaço escolar, das suas dinâmicas cotidianas do ensinar, possibilitando-os vivenciarem a realidade do fazer docência nos anos iniciais.

Na sequência, o Art. 7º desse decreto estabelece que compete ao MEC, auxiliado pela articulação entre seus órgãos, padronizar o credenciamento de instituições para a oferta da educação a distância. Em 21 de setembro de 2004, foi instituído pela Casa Civil e pelo MEC, o Fórum das Estatais pela Educação, contando com a participação das Empresas Estatais Brasileiras e objetivando a união de diferentes setores para promover a criação de vários projetos educacionais. Dentre estes, o principal gerado pelo Fórum das Estatais de 2004, com foco na expansão do ensino superior público, foi a Universidade Aberta do Brasil (VIEIRA, 2016).

A partir de todos os dispositivos legais supracitados, associados à LDB/1996, que sugere o estímulo às iniciativas de educação superior a distância e valendo-se de todas as transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas ocorridas no Brasil no fim do século XX e início do século XXI, foi instituído, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com os objetivos devidamente explicitados, conforme o Art. 1º:

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de

ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.
(BRASIL, 2006)

A criação da UAB, baseada em experiências de outros modelos de Universidades Abertas no mundo, como a de Portugal e a *Open University - OU*, na Inglaterra, favoreceu-se das questões legais que tangem a formação de professores do ensino básico, promovendo educação em serviço para esses profissionais. Outro fator que possibilitou o desenvolvimento da iniciativa foi os incentivos à utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino, além de uma ascendente familiarização e popularização da internet no Brasil. No sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Sistema UAB é descrito

Como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. [...] O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2016).

Conforme se observa, o Sistema UAB oferece, por meio de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFET), cursos a distância, de graduação e pós-graduação, sendo, tais instituições interligadas aos municípios pelos Polos Municipais de Apoio Presencial geridos por convênios, favorecendo a universalização do ensino (BRASIL, 2016; CRUZ, 2007).

Nesse contexto, “[...] a modalidade de educação a distância, no final de 1999 e no início de 2000, tornou-se um mecanismo eficaz para a formação de um grande número de professores em nível superior e em exercício” (CUNHA, 2014, p. 97).

Quanto ao perfil dos alunos dos cursos de Pedagogia a distância, Almeida et al. (2012) questionaram alunos do Curso de Pedagogia EaD em instituições de todas as regiões do Brasil e constataram que a maioria dos alunos é do sexo feminino (aproximadamente 90%), com idade entre 20 e 39 anos (67,7%). Em relação ao ensino médio dos alunos dos cursos de Pedagogia a Distância, Almeida et al. (2012) afirmam que dois terços (66,7%) desses discentes realizaram seus estudos no ensino formal em instituições públicas de ensino.

Em relação ao curso de Pedagogia, Gatti (2010), destaca a feminização da docência no Brasil, justificada pela expansão da escolarização de nível médio das mulheres ter sido influenciada diretamente pelos cursos de formação para o magistério. Em perspectiva semelhante, Vianna (2001, p. 85) afirma que,

[...] desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres. Essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, é destacado que 29,3% dos alunos questionados realizaram o ensino médio com curso de Magistério Profissional, na modalidade Normal (1^a a 4^a série). Na avaliação econômica, os autores observaram que a maioria dos alunos em questão é responsável total ou parcialmente pela geração de renda familiar, sendo quase a metade (46,1%) trabalhadores e contribuintes com o sustento da família. Outros 17,1% são os principais responsáveis pelo sustento financeiro de seus familiares. Dos alunos questionados, apenas 10,5% não trabalhavam e tinham seus gastos financiados pela sua família.

Conforme ficou evidenciado nos dados acima apresentados, é possível refletir sobre o perfil do estudante que busca a sua formação em Pedagogia na modalidade a distância: em grande parte são mulheres que têm um trabalho como fonte de renda e responsáveis pelo sustento, total ou parcial, de suas famílias. Aparentemente, essas mulheres, sem tempo viável para cumprir todas as suas atividades e participarem de aulas regulares em um ambiente físico, buscam a EaD como alternativa. A EaD, por sua característica de flexibilizar a formação no que se refere a relação tempo e espaço, foi-se tornando importante na diminuição do déficit de professores no Brasil.

Assim, a modalidade de educação a distância cresceu sobremaneira e tem sido cada dia mais popular, atraindo alunos para os diversos níveis de ensino e tipos de cursos oferecidos. No item a seguir abordamos a EaD na cidade de Uberlândia.

2.3 O Município de Uberlândia e o Processo de Implementação e Funcionamento da EaD na UFU.

De acordo como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), Uberlândia é o município mais populoso do Triângulo Mineiro, com aproximadamente 670 mil habitantes, sendo a segunda cidade com maior população do Estado de Minas Gerais. Limítrofe dos municípios de Araguari, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Prata, Tupaciguara, Uberaba e Veríssimo. O município, que antes pertencia à vizinha cidade de Uberaba, emancipou-se em 1888. A partir do século XX, destacou-se economicamente na região, seja pelas administrações voltadas nesse sentido, seja pela privilegiada localização como polo comercial entre Estados de São Paulo, Mato Grosso e Goiás.

Conforme Jesus (2002, p.04) assevera,

Salta aos olhos o fato de que desde 1888 (período da emancipação política de Uberlândia) até 1982, todas as administrações que estiveram à frente do executivo municipal mantiveram características bastantes semelhantes na forma de conceber a gestão pública. Governada por militares, ruralistas, farmacêutico, advogado, jornalista e empresários, independente da classe social da qual eles se originaram, a linha política seguida esteve sempre voltada para fortalecer e expandir o capital econômico e financeiro, como os setores do comércio e da indústria e a especulação imobiliária.

O autor evidencia os aspectos mais expressivos do município, mas não faz referências aos antagonismos sociais que persistem ainda hoje, apesar do município manter a constância em seu crescimento e expansão em todas as direções geográficas.

Em outra perspectiva, o estudo de Maria Clara Tomaz Machado (1999) descreve a realidade überlandense. Segundo a autora, o município, como sendo um polo comercial deu abertura para o intercâmbio ao interligar São Paulo, Goiás e Mato Grosso, ou seja, o desenvolvimento progressivo da cidade deveu-se a esse estratégico local que privilegiou nossa região, favorecida também pela construção de Brasília. Uberlândia tornou-se um entrecruzamento obrigatório. A mesma autora reitera que o centro industrial überlandense foi um dos marcos desenvolvimentistas do município, que receberam grandes investimentos por meio de projetos políticos e econômicos.

Conforme a mesma autora, permeando esse cenário promissor, o outro lado da nossa história revela a ocorrência de movimentos em nome da justiça social. Segundo Machado (1999, 183),

[...] nesse processo marcado pelos projetos político da ordem e do progresso, existiram outros cujos objetivos eram a concretização da justiça social, melhores condições de trabalho, respeito à cidadania e aos direitos individuais, cujas manifestações tornaram-se visíveis em resistências fluidas ou políticas ou politicamente organizadas.

Conquanto tenha havido esforços políticos de desenvolvimento local, houve greves, protestos, movimentos sindicais, surgindo mendicância, crianças de rua, sem-terra e boias-frias; problemas sociais descritos há quase duas décadas, porém, muitos deles ainda existentes nos dias atuais. Nessa conjuntura de fatos, o progresso crescente cria um forte contraste entre a realidade vivida pela população nas diversas esferas sociais, havendo uma grande parcela percebida nas classes mais humildes.

Nessa contingência, o perfil do município é como o de diversos outros no país. Reportando-nos a Jesus (2002, p. 4): "Sendo assim, as alternâncias de poder se deram ao longo de quase cem anos, mais em torno do nome de pessoas ou de grupos familiares do que em torno de propostas ou projetos para a cidade como um todo (JESUS, 2002, p.4)."'

Conquanto ainda vivamos a realidade social descrita por Machado (1999), o município é um lugar promissor e atraente, possui geração de renda, investimentos empresariais, manteve-se acolhedor às populações de diversas regiões e esferas econômicas que vieram em busca de melhores condições de vida, e por causa disso houve uma expansão em diversos de seus setores. Associada à localização geográfica favorável à migração, mais ao centro do Brasil e coberta por rica malha rodoviária, tornou-se um polo estadual e regional de instituições de ensino, principalmente com a federalização da UFU, antiga Universidade de Uberlândia (UnU), em 1978, pelo Decreto-lei 6532 de 24 de maio de 1978 (BRASIL, 1978). A UnU, instituição que precedeu a UFU, foi implantada inicialmente por meio da criação de faculdades isoladas:

Através do desejo de alguns idealistas que sonhavam com a criação de escolas superiores em Uberlândia. [...] O argumento de que a cidade se desenvolvia econômica, política e demograficamente e por consequência carecia de profissionais com maior formação cultural e intelectual foi uma das bandeiras para legitimar a existência de cursos superiores na cidade (BRITO; CUNHA, 2009).

Nesse processo, foram criadas, a partir da segunda metade da década de 1950, diversas instituições de ensino: a Escola Superior de Música (1957) e as Faculdades de Direito e Filosofia em 1960, de Engenharia (1961), de Ciências Econômicas (1963) e de Medicina em 1968, sendo esta última precursora das Faculdades de Odontologia e Medicina Veterinária. Essas faculdades isoladas organizaram-se na década de 1970, formando a Fundação Universidade de Uberlândia, até a sua federalização em 1978 (BRITO; CUNHA, 2009).

Com a federalização da UFU, a modalidade de ensino que prevaleceu em seus Campi, até início da primeira década dos anos 2000, foi a educação presencial. Cenário este que passa por mudanças após a promulgação da LDB/1996, pois inicia-se o processo de implementação da educação a distância, modalidade de educação que já era oferecida no mercado da educação por outras instituições de ensino superior o que fez aflorar as discussões da oferta da educação a distância na UFU.

Os primeiros cursos na modalidade EaD na UFU iniciaram-se a partir da primeira década do ano de 2000. Em 2015, a Universidade contava com 90 cursos de graduação, sendo cinco a distância, 44 cursos de mestrado e 20 de doutorado (UFU, 2016). Somando-se a esta, no ano de 2000 o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) iniciou a oferta de cursos de graduação, representando ambas - UFU e IFTM, as IES públicas no município de Uberlândia.

Com a presença atual da UFU, IFTM e mais onze IES privadas (BRASIL/MEC, 2017), Uberlândia consolidou-se como uma potência em relação à oferta de educação superior, não só na região do Triângulo Mineiro, mas também no Alto Paranaíba, sul e sudoeste goiano. Todo esse “sucesso”, ainda que com maior universalização e descentralização do ensino superior nas últimas três décadas, atrai constantemente estudantes dessas e de outras regiões do país.

A associação de leis que regulamentam a modalidade, a determinação de formação de professores para a educação básica e o desenvolvimento das TICs, foram fatores culminantes na criação da UAB, como citado anteriormente. Todos esses aspectos conduziram as Instituições Públcas de Ensino Superior -IPES, inclusive as tradicionais, a criarem cursos de EaD, mantendo-se atrativas e participantes dessa nova forma de ensinar e aprender, além de serem capazes de atender à demanda de alunos que buscam essa forma de educação.

Dentre as IPES que foram introduzidas no Sistema UAB, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) iniciou o processo de oferta de cursos a distância, ressaltando-se que desde o ano de 1997, já havia discussões internas na instituição objetivando a inserção da modalidade, tendo sido regulamentada somente no ano de 2006 (ANJOS; SILVA, 2015). Segundo os referidos autores,

Esta formalização confirmou-se por meio da resolução 06/2007, do Conselho Universitário de 30 de julho de 2007, que criou o Núcleo de Educação a Distância da UFU (atual, Centro de Educação a Distância - CEaD), responsável pelo apoio e intermédio da criação e operacionalização de cursos na modalidade a distância na Universidade e também pelo documento do MEC, publicado no Diário Oficial da União - Portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008 - que trata do credenciamento da Universidade Federal de Uberlândia para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância (ANJOS; SILVA, 2015, p.88).

Nessa circunstância, a Portaria nº 1.262/2008 do MEC credenciou a instituição para a oferta de cursos superiores pelo prazo máximo de cinco anos. Também regulamentou os momentos presenciais obrigatórios dos cursos de EaD, devendo estes ocorrerem exclusivamente dentro dos *campi* da instituição ou então em polos de apoio presencial da UAB, da qual a UFU tornou-se integrante (BRASIL, 2008).

Sob a mesma ótica, é válido considerar também que ainda no ano de 2006, a UFU realizou, antes da existência do CEaD, o primeiro processo seletivo para um curso superior à distância na instituição. A Graduação em Administração a Distância foi um dos Projetos-pilotos do Sistema UAB, criado por meio de uma parceria com o Banco do Brasil (ARRUDA; FREITAS, 2012). De 2016 em diante a UFU/CEaD vem disponibilizando cursos nas categorias de Graduação, Especialização, Extensão e Aperfeiçoamento, especificados no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias e cursos ofertados pela UFU com a colaboração do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (CEaD/UFU)

Categoria do curso	
Graduação	Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Matemática, Administração Pública e Pedagogia
Especialização	Mídias na Educação, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão Pública em Saúde e Ensino de Língua Inglesa, Letramentos e Tecnologias na Educação Básica
Extensão	Formação de Tutores para EaD, Formação de Professores Autores para EaD, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, Atendimento Educacional para Alunos Surdos e Educação para Relações Étnico-Raciais
Aperfeiçoamento	Linux e Libre Office

Fonte - Centro de Educação a Distância – Universidade Federal de Uberlândia (2017).

Os 15 polos regionais de apoio presencial do UFU/CEaD estão localizados nos Estados de Minas Gerais, com dez unidades, incluindo a de Uberlândia e São Paulo, com cinco unidades. Dentre os polos regionais, cabe destaque para o Polo de Uberlândia, localizado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Nesse caso específico, é possível verificar o sistema de parcerias realizado pelo Sistema UAB: enquanto os cursos são oferecidos por IES federais e pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), toda a estrutura predial e os equipamentos para a ocorrência das atividades, são disponibilizados pelas Prefeituras. O Sistema UAB conta com polos de apoio presenciais distribuídos de forma estratégica, sendo estes geridos geralmente pelos municípios que são inseridos.

O Polo UAB constitui, portanto, o “braço operacional” da instituição pública de ensino superior na cidade do estudante (ou na mais próxima dele), onde acontecem os encontros presenciais, o acompanhamento e orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Entretanto, para garantir efetivamente o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos a distância e oferecer condições e serviços adequados e suficientes para atender os professores e estudantes em suas expectativas, demandas e necessidades, o polo de Apoio presencial precisa ser bem projetado. As instalações físicas, a infraestrutura tecnológica e de recursos humanos, desta forma, mostram-se essenciais para contribuir na qualidade do ensino (SILVA et al., 2010, p.3).

Ainda de acordo com essas considerações, o referido polo em Uberlândia, estando localizado na mesma cidade da sede do CEaD, atua-se nas instalações do CEMEPE. Segundo a Prefeitura de Uberlândia (2016), responsável pelas instalações, é uma instituição vinculada à

Secretaria Municipal de Educação e foi criada com o intuito de “incentivar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, cumprindo sua função “de agir para a melhoria da qualidade do ensino e superação das dificuldades identificadas no contexto educativo”. Apesar de ter sido criado no ano de 1991 e oficializado em 1992 (Decreto nº 5.338, de 15 de janeiro), a regulamentação atual foi determinada apenas em 2013, pelo Decreto Municipal nº 14.035.

De acordo com Leão (2005, p.90),

Depois da inauguração oficial do CEMEPE num prédio alugado, situado na rua John Carneiro, no Bairro Lídice, no dia 14 de março de 1991, a SME/UDI (Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia) aceitou a proposta de pagar para os educadores estudarem fora do horário de trabalho, sendo um avanço a Prefeitura Municipal de Uberlândia realizar um empreendimento deste tipo.

Dessa forma, a partir do ano de 1996, o CEMEPE transferiu-se para um imóvel da própria Prefeitura Municipal de Uberlândia, construído em uma área de cerca de 3000m², (LEÃO, 2005). O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, foi institucionalizado pelo Município de Uberlândia, em um projeto que “[...]foi idealizado por profissionais da Educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos (Uberlândia, 2018, s/p.). Desde então, o funcionamento ocorre na Rua José Inácio de Souza, nº 1958, no Bairro Brasil, contando com toda a estrutura de salas. Nesse espaço e com a participação do Município, é que se encontra o polo da UAB em Uberlândia, local em que estiveram presentes tutores e aparato tecnológico para realizar o apoio presencial necessário aos cursos oferecidos pelo Sistema UAB, não só pela UFU, mas também por outras IES.

Para que se efetive a oferta de educação a distância, necessária se faz a existência de diferentes sujeitos com habilidades e competências para que o processo se desenvolva com as funcionalidades propostas para sua oferta com qualidade. Cientes dessa necessidade, a UFU, na oferta dessa modalidade de educação, ressalta que são vários os personagens envolvidos na formação de professores nos cursos a distância. No processo de formação, as TICs são importantes e, justamente pela inclusão dessas tecnologias, é possível considerar que até mesmo na formação de professores, exclusivamente para a modalidade EaD, deve-se

qualificar por uma metodologia diferenciada daquela que se utiliza tradicionalmente para a formação docente pelo método presencial, conforme sugere Freitas e Franco (2014, p. 160):

Nos cursos a distância, o professor se faz presente por meio da polidocência, ou seja, ele não estabelece relação direta com os alunos, mas via tutores e material didático impresso, audiovisual e/ou digital. Assim, ao se formar professor autor/formador, o docente deve reconhecer a necessidade de planejar e acompanhar suas aulas em equipe, junto a profissionais das áreas de *web design* e de tecnologia da informação e de tutores.

Podemos dizer que dessa forma, a polidocência indicada pelas autoras, compreendida pela docência coletiva inerente à EaD, necessita de recursos que a aproxime dos alunos, com métodos de ensino coordenados em relação aos tutores e materiais digitais. Por intermédio das TICs, muitas vezes são realizadas pesquisas que atualmente ocorrem também na educação presencial. O que se diferencia, então, é o contato entre os envolvidos no processo, seja nas aulas ministradas por professores, sejam nas discussões aluno-aluno ou nas orientações passadas por tutores, todos esses fatores ocorrendo por meio de contato *online*, principalmente pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Nessa linha, em uma tradicional obra de 1990, quando a EaD ainda vinha conquistando as características dos moldes atuais, Michael Beaudoin afirmava que as TICs têm a capacidade de assumir boa parte do papel dos professores e orientadores dos métodos tradicionais e que estes devem usufruir dessa libertação para assumir novos papéis de assistência aos alunos.

Cabe-nos, então questionar: com a presença de todas as ferramentas envolvidas na EaD, quais as atribuições dos professores e tutores? Por meio das experiências ocorridas em diversos cursos, inclusive do UFU/CEaD, buscamos informações que pudessem nos conduzir a um pensamento crítico. Losso (2007) utiliza uma nomenclatura que consideramos, aqui, mais adequada ao processo de mediação do conhecimento: o professor-tutor e o professor-gestor.

Segundo essa autora,

O trabalho principal do professor-tutor é o de orientar o aperfeiçoamento progressivo das competências profissionais do aluno, tendo como referência os objetivos específicos estabelecidos nos Cadernos Pedagógicos que constituem importantes oportunidades para o aluno relacionar o exercício didático de realização das atividades, com as situações concretas da sua prática pedagógica, de modo a aperfeiçoar continuamente essa prática. O

professor-tutor conduz esse processo de forma contínua e dinâmica, de modo a auxiliar o aluno no alcance progressivo dos seus objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, ele avalia as atividades desenvolvidas em equipe; incentiva os alunos a desenvolverem permanentemente a sua auto avaliação e a avaliação coletiva do grupo, da atuação do professor-tutor e do professor gestor daquele conteúdo em estudo, bem como, de sua atuação nos encontros presenciais (LOSSO, 2007, p.9).

Refletindo acerca da interpretação da autora em relação à importância do tutor no cenário da EaD, entendemos que ele possui uma função mediadora em relação ao material escrito ou digital - nesse caso, os Cadernos Pedagógicos a que a autora se refere são produzidos especificamente para fornecer informações didáticas, conteúdo disciplinar e referenciais teóricos aos alunos. Dessa forma, exceto pela imensurável relação aluno-aluno existente nos cursos por via EaD, o tutor, inevitavelmente, torna-se o indivíduo que tem o maior contato, presencial – *on-line* ou *off-line* - ou digital, com os alunos da modalidade.

Conforme Freitas e Arruda (2015, p.58), o tutor é um profissional selecionado para atuar nas atividades referentes à tutoria e nas Instituições Públcas de Ensino Superior (IPES), é obrigatória a “formação superior, experiência mínima de um ano no magistério, ou formação pós-graduada ou vínculo com programa de pós-graduação.” No caso das IPES, os tutores a distância são escolhidos após edital público que seleciona e forma adequadamente profissionais aptos a atuarem em polos e disciplinas específicas. Vale ressaltar que os tutores não possuem vínculo empregatício com as IPES, são bolsistas das UAB, com carga horária de trabalho semanal em 20 h.

Nesse aspecto, outras figuras inseridas no contexto da EaD são os professores. Essa terminologia geralmente pode afetar a identificação adequada de suas atribuições, sendo acrescida de: gestor, autor, pesquisador, pesquisador conteudista. Todas estas nomenclaturas têm como objetivo caracterizar, de forma mais eficiente, tais atribuições. Assim, o professor – incluído de seus adjetivos mais diversos – tem diversas funções dentro do sistema de EaD, sendo ele o principal responsável pela elaboração dos materiais de suporte, criação das aulas virtuais e gestão dos encontros presenciais estes profissionais na maioria são professores concursados que fazem parte do quadro de servidores das IPES.

Em consonância ao que está sendo argumentado,

Parece imprescindível e inquestionável a necessidade de se aprender a lidar com o trabalho em cooperação entre diferentes profissionais de cursos oferecidos na modalidade a distância, bem como garantir a necessária

sintonia e harmonia entre o professor e o tutor (FREITAS; FRANCO, 2014, p. 152).

Ainda nesta linha, os referidos autores sugerem também que essa sintonia entre professores, sejam estes autores, formadores ou tutores, deve ser permeada de orientações referentes ao uso dos materiais didáticos, haja vista que são compostos não somente de dados sobre o tema em questão, mas também “é um guia de acesso, discussão coletiva e apropriação crítica dos conhecimentos acumulados sobre este tema” (FREITAS; FRANCO, 2014, p.165).

Conforme Diniz et al. (2015), para que se formassem professores especializados na oferta de disciplinas a distância ou semipresenciais, a UFU/CEaD passou a oferecer, a partir do ano de 2010, cursos de formação de professores para EaD, com o objetivo de qualificar docentes autores e formadores para atuar nos cursos do Sistema UAB, ofertados pela instituição. Segundo esses autores:

[...] a fim de que as estratégias educativas que utilizem as tecnologias venham fazer parte do processo de ensino-aprendizagem na EaD, é preciso pensar em estratégias para superar as resistências e dificuldades e apresentar possibilidades de uso dessas tecnologias pelos professores. É a partir dessa premissa que o CEaD tem se preocupado com a formação dos protagonistas envolvidos na EaD e se empenhando no planejamento de cursos de formação destinados a tutores e professores, nos quais participam também os coordenadores de curso, coordenadores de tutoria e coordenadores de polos de apoio presencial (DINIZ et al., 2015, p.74).

Segundo Diniz et al. (2015), o foco do Curso de Formação de Professores-autores é preparar o docente para a criação de materiais didáticos destinados ao uso dos cursos a distância, capacitando tais profissionais para a orientação da tutoria nesse modelo de ensino. Assim, desde 2010 até 2017, a UFU/CEaD supre não somente sua demanda, mas também de outras instituições, de professores preparados para utilizar as metodologias adequadas ao ensino de qualidade por meio da EaD, destacando-se a orientação para o uso adequado das TICs envolvidas.

A estrutura do CEaD conta com apoio dos professores ingressantes na carreira de ensino superior por meio de vagas criadas por ocasião do oferecimento de cursos da UAB. Estes professores dedicam parte de seu tempo na Instituição para supervisionar e orientar as equipes de trabalho do CEaD, necessárias ao desenvolvimento dos diferentes cursos (ARRUDA; FREITAS, 2012, p.13)

No âmbito de nossa revisão literária, consideramos que nesta seção foi possível conhecer os marcos históricos do surgimento da oferta educacional na modalidade a distância e como se deu seu desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia. Complementando nossas considerações, cabe-nos reforçar que segundo o INEP (2015), o censo escolar de 2015 revela que houve um aumento de formação docente entre os anos de 1991 e 2002, ou seja, anos que precederam a promulgação da LDBN e os que vieram a partir dela. De 90.719 docentes do ano de 1991 o número de formados chegou a 153.889 em 2002.

Nesse sentido, Sampaio et al. (2002, p. 87) nos diz que:

Na evolução da última década, constatamos que os cursos de graduação que ofereceram licenciatura foram aqueles que apresentaram o maior crescimento no número de ingressantes, chegando a dobrar de valor no período de 1991/2002, tanto nas escolas públicas como nas privadas. No entanto, é importante esclarecer que esses dados, coletados pelo Censo da Educação Superior do INEP, não permitem identificar quantos desses ingressantes concluíram seus cursos com habilitação em licenciatura, já que alguns ofereceram a opção do bacharelado. Sendo assim, apenas parte desse quantitativo recebeu habilitação adequada para atuar no magistério (SAMPAIO et al, 2002, p.87).

Comparando esses resultados, citamos aqui a entrevista concedida pelo então Ministro da Educação Aloísio Mercadante ao Jornal Agência Brasil em 28 de Março de 2016, reportagem editada por Mariana Tokarnia - Repórter da Agência Brasil, cujos dados foram com base no Censo Escolar de 2015. Segundo Mercadante, de um total de 518.313 professores da rede pública, cerca de 200.816 não são devidamente habilitados para as disciplinas para as quais dão aulas, ou seja, 38,7%. Professores que atuam em mais de uma disciplina sem a formação para tanto, somam 374.829 (52,8% do total de 709.546 cargos ocupados). Por outro lado, temos 334.717 cargos ocupados por docentes habilitados com complementação pedagógica na mesma disciplina em que dão aulas.

De acordo com o Ministro Mercadante (EBC, 2016), para suprir essa falta, o parlamentar afirmou que o Ministério da Educação (MEC) tomaria providências para otimizar a formação dos professores e que haveria oferta de 105 mil vagas para formação de professores no segundo semestre de 2016, sendo 20 mil vagas em universidades federais e 4 mil vagas em institutos federais. Ademais, complementou que a Universidade Aberta do Brasil ofertaria 81 mil vagas de formação a distância. Isto deixou evidente que em salas de aula não haveria mais professores sem a devida formação.

Nessa perspectiva, considerando as assertivas do Ministro da Educação, o INEP (2016, p. 23) informou os dados mais atuais:

Os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental 752,3 mil professores atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

- Os resultados mostram que os professores de anos iniciais atuam tipicamente em uma única escola (77,3%);

- Do total de docentes que atuam nas turmas de anos iniciais, 74,8% têm nível superior completo (69,6% têm nível superior completo com licenciatura) e 14% têm normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio completo e 0,2% com nível fundamental completo.

É possível visualizar que o objetivo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), é a disponibilização da educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, a fim de que esses profissionais possam atender à formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e contribuírem para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País. Cenário este que confirma que a modalidade de educação a distância ainda tem uma função de extrema importância na formação de professores em consonância com as universidades públicas do Brasil.

Nesta seção nosso objetivo foi demonstrar o processo histórico da existência da modalidade de educação a distância, em que surge em um primeiro momento em outros países do mundo no final do século XVIII como possibilidade de formação para o trabalho e na sequência a educação formal. No Brasil aos poucos, com as exigências de formação básica e profissional, essa modalidade de educação também se estabelece e ocorre em um primeiro momento por meio de correspondência, rádio e televisão, prevalecendo a formação técnica profissionalizante, com avanços significativos na formação da escolarização básica até os fins da década de 90.

Foi possível, também, informar que o avanço das tecnologias de informação e o surgimento da rede mundial de computadores foram adventos que vieram fomentar a necessidade de mecanismos de formação de professores para educação básica, diagnosticado pelos burocratas da educação na década de 1990, período da promulgação da LDBEN/1996, momento em que normatizou-se a educação a distância como modalidade de aprendizagem, em uma proposta e política pública envolvendo diferentes instituições de ensino, inclusive as IPES. Para suprir o déficit de professores licenciados na regência de salas de aula procurou-

se, com a oferta dessa modalidade de educação, possibilitar a um número maior de professoras/trabalhadoras conciliarem a formação em serviço com seus afazeres familiares.

Na próxima seção, nossa proposta consistiu em apresentar o Curso de Pedagogia a Distância da UFU, turma PARFOR (2011-2015).

III

**O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA – TURMA PARFOR (2011-2015)**

Na presente seção, nosso objetivo consistiu em apresentar e analisar o Curso de Pedagogia na modalidade EAD da Universidade Federal de Uberlândia, evidenciando o curso realizado pela turma PARFOR (2011-2015). Para subsidiar a pesquisa, reportamo-nos à análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) a Distância, aprovado pelo Conselho Superior Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (CONSUN) em 27/03/2009. Esse documento foi elaborado com o início dos trabalhos no ano de 2000, estendendo-se até o ano 2001, por uma comissão responsável pela avaliação e revisão curricular.¹⁷ Com o intuito de analisar o PPC, buscamos bases nos estudos de Veiga et. al (1997) e Gatti e Barreto(2009) como também por meio de diálogos com autores com Libâneo (2015), Nôvoa (2009), Tardif (2002), Freire (2002), dentre outros estudiosos da formação de professores. Priorizamos quatro categorias: Princípios e Fundamentos, Caracterização do Egresso, Objetivos do Curso, Estrutura Geral do Curso e do Currículo.

Fundamentamos as reflexões acerca das disciplinas oferecidas inspirados nas categorias propostas por Gatti e Barretto (2009): *i)* Fundamentos teóricos da Educação; *ii)* Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; *iii)* Conhecimentos relativos à formação profissional específica; *iv)* Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos; *v)*. Outros saberes; *vi)* Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e *vii)* Atividades complementares.

Por último apresentamos o que disseram as 6 professoras colaboradoras dessa pesquisa sobre a importância de concluir o Curso de Pedagogia turma PARFOR (2011-2015).

3.1 A Turma PARFOR do Curso de Pedagogia a Distância da UFU: desafios do estudo na modalidade a distância

A oferta do Curso de Pedagogia a Distância, pela FACED/UFU, aconteceu em dois momentos. A primeira turma foi oferecida nessa modalidade de educação, em um processo

¹⁷ Ao longo desses anos fizeram parte da Comissão os seguintes professores e alunos: Profa. Edna Mariana Machado, Profa. Elfrida Felix de Sousa Gomide; Profa. Geovana Ferreira Melo Moura, Profa. Helenice Camargos Viana, Profa. Lázara Cristina da Silva, Profa. Luzia Marivalda Barreiro da Costa (Valda), Prof. Marcelo Soares Pereira da Silva, Profa. Maria Veranilda Soares Mota, Profa. Myrtes Dias da Cunha, Profa. Olga Teixeira Damis, Profa. Robson Luiz de França, Profa. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Profa. Vanessa T. Bueno Campos, Profa. Vera Lúcia Abrão Borges, alunas Andréia Cristina R. Rodrigues, Zeli Alvim de Oliveira, Paola Leal de Oliveira e Cláudia Aparecida Moraes Mariano

seletivo aberto à comunidade, mas sem as características¹⁸ de ingresso da turma PARFOR. Essa turma teve aprovação na 2ª reunião ordinária do Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED), de 20/03/2008, criado pela Resolução 03/2009/CONSUN¹⁹ e aprovado pelo Conselho de Graduação (CONGRAD) em 13 de fevereiro de 2009, sob a coordenação do Professor Décio Gatti Júnior. Iniciado em 19/10/2009, contemplou 05 polos de abrangência da UFU, sendo: Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberlândia e Uberaba.

O processo de implementação da modalidade a distância para formação de professores concretizou-se na UFU para a primeira turma no ano de 2009, conforme declara Silva Jr. (2013, p.66):

Somente no ano de 2009, o Curso de Pedagogia na modalidade a distância (EaD) teve o seu início. Funciona por meio da parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) na busca por formar professores para atuarem no campo da Educação, na perspectiva da formação inicial para aqueles que se interessam pela área da Educação e que nunca atuaram na docência. Também na perspectiva da formação inicial em serviço, ou seja, para aqueles que já atuam na Educação Básica e não possuem a titulação em nível superior.

A Plataforma Freire - PARFOR²⁰ foi criada pelo Ministério da Educação tornando-se a porta de entrada para os professores, da educação básica pública, no exercício do magistério dentro das instituições de ensino superior. É nessa plataforma que os professores escolhem as licenciaturas que desejam cursar, fazem inscrição, se cadastram e atualizam seus currículos. Foi construída no intuito de ser uma ferramenta de fácil acesso ao professor, sendo também informativa. Os docentes encontram uma série de dados, entre eles, as tabelas com a previsão de ofertas de cursos e quais as instituições e as modalidades de formação (BRASIL, 2009).

Ressalta-se que a Plataforma leva o nome de um educador, ícone na área da educação no Brasil. Segundo Araújo Freire (2001, p.07), Paulo Freire já sabia do trabalho que desenvolveria, não poderia ser um trabalho assistencialista, nem populista; seria um trabalho

¹⁸ A forma de ingresso da Turma PARFOR será explicitada no decorrer do capítulo.

¹⁹ De acordo com o Estatuto Geral da UFU, na Seção I, em seu Art.13. O Conselho Universitário - CONSUN é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da UFU. Disponível em http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/arquivos/Regimento_Geral_da_UFU.pdf. Acesso em: 21 out.2017.

²⁰ Plataforma Freire: A **Plataforma Paulo Freire** é um sistema eletrônico criado em 2009, pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Disponível em <http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>. Acesso em: 20 fev.2017.

popular, ou seja, a favor das camadas populares. Pode-se assim dizer, que isso foi a “semente” do grande “Pensamento Pedagógico de Paulo Freire”, pois foi nesse momento que ele manteve contato com o povo, para então valorizar e compor sua “Teoria do Conhecimento”. Segundo a mesma autora, referindo-se ainda a Paulo Freire, asserta que “[...] a sua teoria do conhecimento foi a compreensão da educação engajada e política, quer e tem a possibilidade de tirar da submissão, da imersão, da condição de demitido da vida, aquele que trava o diálogo amoroso em torno do objeto”(p.11). Embasados nesta assertiva sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire, a administração pública, por meio da CAPES, inaugura a Plataforma Freire com o objetivo prioritário de se ter um diagnóstico da formação de professores da educação básica, para, a partir dele, ser possível mapear a demanda de oferta de cursos de capacitação, extensão e formação em serviço.

No final do ano de 2010, foi publicado o Edital²¹ do PARFOR em que a UFU, por meio do sistema UAB, ofertou 300 vagas para o Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a distância, sendo igualmente divididas entre os polos de Araxá, Patos de Minas e Uberlândia, que foi a segunda turma do curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância da FACED/UFU. Dessas vagas, 20% foram destinadas à demanda social e 80% destinadas aos candidatos inscritos na Plataforma Freire, ou seja, para professores da Educação Básica na regência de aulas, sem licenciatura ou para docentes com interesse na segunda licenciatura pedagógica, (UFU, 2010)

Essas condições encontram-se expressas no Edital do PARFOR 2011-1 para os Cursos da UFU na Modalidade de Educação a Distância, descrito nas Disposições Preliminares, em que dispõe:

1.DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O Plano nacional de Formação de professores para Educação Básica – PARFOR- destina-se a **docente em exercício na educação básica** (grifo nosso) e é coordenado pelo Ministério da Educação/MEC [...]

1.2. Do total das vagas de cada um dos cursos, oitenta por cento (80%) serão destinadas a candidatos com pré-inscrição na Plataforma Freire do Ministério da Educação (<http://freire.mec.gov.br>) – validadas pela Secretaria

²¹ Documento EDITAL DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA PARFOR 2011-1 PARA OS CURSOS DA UFU NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: <http://www.cead.ufu.br/sites/cead.ufu.br/files/anexo/ed-parfor-ead-2011-22112010.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação – que sejam professores em efetivo exercício, há pelo menos três anos, em área distinta de sua formação, que atuem no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio dos sistemas públicos e que **não tenham a habilitação legal exigida na área de sua atuação docente.** (grifo nosso)

1.3. Do total de vagas de cada um dos cursos ofertados, vinte por cento serão destinadas para candidatos da demanda social que se inscreverem neste Processo Seletivo Simplificado (UFU, 2010)

Os nossos destaques nas exigências para inscrição no Processo seletivo, nas disposições preliminares do Edital UFU/2010, demonstram a necessidade de formação de professores para educação básica em exercício da função e que não tenham habilitação legal exigida para a atuação no magistério, conforme determinações após a promulgação da LDBEN/1996. Nesse sentido, o governo federal efetiva a política pública de formação docente em parceria com as universidades públicas, com esse propósito, e direciona a clientela de maior interesse àquele processo para formação, sem excluir parcela da sociedade quando oferece percentual das vagas (20%) para demanda social.

Para cumprir a exigência disposta no Edital, todos candidatos professores em exercício que tivessem interesse na formação, tiveram a necessidade da pré-inscrição na Plataforma Paulo Freire. Após esse cadastro, foi necessária a validação pelas Secretarias de Estado e Municípios de Educação, para que pudessem concorrer no processo seletivo na condição de professores regentes. Esse procedimento, realizado por meio do uso das TCIs, foi a primeira dificuldade encontrada pelos candidatos no processo de ingresso, uma vez que muitos não tiveram suas inscrições homologadas por diferentes razões. Isto foi um fator identificado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela implantação da Plataforma Freire.

Sobre esse percalço, Arruda e Arruda (2015, p. 332) ressaltaram:

A CAPES implantou a Plataforma Freire para o cadastramento dos professores da rede pública, mas a burocracia para a validação das inscrições, que dependia da homologação do professor pela secretaria municipal ou estadual, bem como as instabilidades do sistema, suscitaram modificações nessa estrutura. Atualmente a inscrição do professor é homologada por meio dos dados do Censo Escolar divulgados pela escola. Os processos de seleção são de responsabilidade das IPES, que estabelecem os critérios, apesar de haver um indicativo de se proceder a sorteio quando o número de candidatos é maior do que o de vagas.

Ao final das inscrições de ambas as categorias, foram inscritos 268 candidatos para o polo da UAB de Uberlândia, por demanda social, e 55 na Plataforma Paulo Freire, com uma relação de candidato/vaga de 13,4 e 0,69, respectivamente.²² Fato que confirma as informações acima mencionadas, ou seja, as dificuldades do acesso ao sistema da Plataforma Freire e as ações subsequentes dos órgãos gestores educacionais municipais e estaduais.

Ao fazermos uma análise da relação candidato/vaga para o ingresso no Curso de Pedagogia – turma PARFOR-2011, foi possível afirmar que a procura maior aconteceu pelas vagas da categoria demanda social. Esse fato pode justificar a baixa relação candidato/vaga da Plataforma Paulo Freire para os profissionais em exercício na função de magistério, em razão dos fatores já apresentados. Percebemos, a partir dos dados mencionados, que houve o interesse dos professores, mas se depararam com algumas dificuldades, dentre elas, em lidar com as TICs, situação que ocorre em diferentes plataformas e que acontecem dificuldades de uso das tecnologias, tanto dos professores como também de outros sujeitos envolvidos no processo de gerência de unidades escolares .

De acordo com o cenário apresentado, podemos perceber que desde o início do processo de desenvolvimento da educação a distância, as dificuldades estão presentes ao lidarmos com as TICs, sejam elas pela falta de familiaridade em navegar nos sites e plataformas, sejam pelos congestionamentos nas redes de comunicação, falhas nos sistemas, entre outros fatores. Nesse processo inicial do estudo a distância já se pode visualizar o desafio em diferentes contextos que a EaD traz.

As dificuldades não se apresentam apenas nos mecanismos de acesso às TICs, há outros requisitos que os estudantes dessa modalidade de ensino necessitam possuir, entre os eles podemos citar: organização do tempo a ser dedicado aos estudos, para que não se percam nas diferentes atividades e disciplinas que cursam simultaneamente e saber contornar os possíveis problemas advindos do uso das TICs, em que é necessário buscar alternativas para cumprir a agenda estudantil em diferentes espaços que possam ter acesso à comunicação de dados. Essa organização é importante para o público EaD, da turma em estudo, porque, como já foi relatado, ela foi resultado de uma oferta específica para professores em atuação no magistério sem a devida habilitação, após promulgação de LDBEN/1996, sendo assim, os

²²Fonte: https://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/parfor/2011/Parfor2011_CandidatosVaga.pdf - Acesso em: 20 fev. 2017.

candidatos já possuíam tempo no magistério, advindos de famílias constituídas, entre outros fatores rotineiros do cotidiano, de trabalhadores de nosso país.

Ainda vale ressaltar, que a carreira de magistério, na educação básica, em razão de desvalorização da categoria, e por causa dos baixos salários, exige desses trabalhadores jornada dupla em sala de aula para garantir seu sustento. Assim, o estudo a distância dos alunos do curso foi conciliado com a carga horária de trabalho, deveres do lar, fatores que muitas vezes podem conduzir os alunos ao desânimo e até à desistência do curso.

Seguindo a dinâmica do processo de seleção de ingresso no curso de professores em exercício nas escolas, sem a habilitação exigida pela LDBEN/1996, e de outros professores que pleiteavam a segunda graduação, o edital do processo seletivo²³, trouxe as orientações para a realização da prova. O conteúdo da prova baseou-se nas disciplinas de Português (com 20 questões objetivas) e Redação. Em que pese a base do processo seletivo, podemos observar que a Universidade pretendia mensurar os níveis de conhecimentos dos candidatos em relação à leitura, interpretação de texto e desenvolvimento da escrita, o que se fez por meio da produção de um texto dissertativo sobre um tema oferecido. Vejamos:

5. DAS PROVAS

5.1 A prova versará sobre duas disciplinas: Português e Redação. Haverá 20 (vinte) questões objetivas de Português. [...]

5.7.4 O candidato deverá fazer sua Redação em prosa, expositiva ou argumentativa.

5.7.5 O candidato deverá restringir-se à situação escolhida, escrevendo de forma legível e utilizando no mínimo 25 (vinte e cinco) linhas para não sofrer penalização por causa da quantidade de linhas (UFU, 2010).

Concluído o processo de seleção dos candidatos e suas respectivas matrículas, iniciou-se o processo de organização das turmas. Para o Polo de Uberlândia, foram disponibilizadas duas turmas, sendo organizadas com 25 alunos em cada uma, identificadas como Turmas 1 e 2. O primeiro contato *online* dos alunos foi realizado pela equipe de Tecnologias da Informação (TI) da UFU, por meio de e-mail, pelo qual se disponibilizou tutorial para a criação de um *login* e senha a fim de viabilizar o acesso à plataforma do curso.

²³ Ver Edital Complementar Dos cursos do plano nacional de formação de professores para educação básica parfor 2011-1 para a modalidade educação à distância. Disponível em:

https://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procsel/ead/Edital_PARFOR2011_22122010.pdf. Acesso em: 20. fev.2017.

Por meio do acesso à Plataforma *Moodle*, foi possível encontrarmos as informações referentes aos conteúdos disponíveis em janelas específicas de cada disciplina que possuíam as seguintes abas: Ficha da Disciplina; videoaula de abertura e apresentação do curso da disciplina; Guia Completo Virtual, as tarefas com enunciado, prazo para postagem na plataforma e valor de cada atividade. Além dessas funcionalidades, a plataforma disponibilizava o Fórum de Dúvidas, espaço no qual os alunos poderiam postar suas dúvidas sobre a disciplina, como também estabelecer interação *online* com tutores e colegas da turma sobre as atividades propostas na disciplina.

Para cada turma foi designado um tutor presencial e um a distância, sendo este último responsável pela mediação pedagógica no AVA com os alunos. O profissional responsável em fazer o elo dos discentes com os demais sujeitos que compunham a equipe de funcionamento do curso, foi o tutor presencial. As habilidades para lidar com o AVA e a Plataforma, o bom relacionamento e a atenção dada aos cursistas são qualidades indispensáveis para esses dois profissionais, uma vez que são o elo de contato dos alunos diretamente no polo da UAB, na interação *online*. Desta forma, as tutorias implicam na existência de “docentes qualificados em nível compatível com o projeto pedagógico do curso” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 95).

3.2 O PPC do Curso de Pedagogia EaD da UFU: algumas considerações

A Proposta Pedagógica do Curso (PPC) constitui-se como um documento que orienta os caminhos de formação dos sujeitos que pretendem fazer o curso superior. Concordamos com Cunha (2014) ao afirmar que o PPC permite a compreensão contextualizada da proposta do Curso. A construção coletiva refletida nesse documento representa um passo importante na implementação do trabalho pedagógico de uma instituição que planeja conduzir a formação dos alunos.

No processo de elaboração do PPC é fundamental que haja diálogos, discussões, questionamentos e compartilhamento de saberes. Nos cursos de formação de professores é preciso considerar o Projeto Institucional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, estudos sobre formação de professores (inicial e continuada), avaliação, bem como as disciplinas curriculares que farão parte do curso. Enfim, são momentos em que se definem quem se quer chegar ao final do curso e se formar, ou seja, o perfil do egresso.

O PPC apresenta duas características que envolvem a participação de todos: *i*) é um instrumento político por estar inserido em um espaço em que ocorrem discussões e decisões, envolvem debates, sugestões, opiniões, sejam a favor ou contrárias, considerando interesses políticos, econômicos e sociais no momento da elaboração de uma PPC; *ii*) é pedagógico, pois é um documento específico no campo do processo educacional, uma vez que aborda questões que se referem à prática do professor; do ensino e da aprendizagem, da participação e atuação da comunidade.

Segundo Veiga (2001), o projeto pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não deve ser um documento para atender as exigências burocráticas e depois ser esquecido. Nesse sentido, Gadotti (1994, p. 579) contempla-nos com o significado de um Projeto Pedagógico quando assim se expressa:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

O Projeto Pedagógico constitui-se de uma carta de intencionalidades coletivas. É construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo, e representa uma intenção para ações e compromissos definidos conjuntamente. Sobre isso, Veiga (2001) nos assevera que

O projeto busca um rumo, uma direção [...]. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2001, p. 13).

Ao nos apontar a diretriz como um compromisso coletivo, o projeto pedagógico representa o suporte necessário para toda e qualquer ação educativa e, nessa perspectiva, sua construção deve ser democrática. Mais uma vez, recorremos aos conceitos de Veiga (2001, 13/14) que assim se refere:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho

pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. Assim, diminui os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Considerando a proposta da autora, é possível pensar que, ao elaborar o PPC, há espaço para efetivar práticas de sua relativa autonomia, de sua capacidade de traçar propostas que serão referências para a construção de sua própria identidade. Nesse construto do documento, é possível recuperar o espaço público que constitui lugar de debate, de diálogo, de superação de conflitos, de reflexão assentada na conjuntura dos componentes que o representam. É uma direção delineada que fundamentará o fazer pedagógico no qual se insere o trabalho do professor na dinâmica da sala de aula, como também nas ações que viabilizam o compromisso social do curso.

O PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância está organizado em 18 seções, contendo 70 páginas, e encontra-se disponível na página *online* da FACED²⁴. O documento, na parte introdutória, apresenta um breve histórico da EaD no Brasil, ressalta as contribuições da UAB, bem como a importância da LDB 9.394/96. Registra uma identificação básica na qual a denominação do Curso é Curso de Pedagogia a Distância, modalidade de Licenciatura, confere o título de Pedagogo, o regime acadêmico é semestral e a duração de oito semestres.

As outras seções abordam os seguintes temas: 5. Princípios e fundamentos: 5.1. Concepção de EaD e uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS); 5.2. Princípios norteadores do curso de pedagogia. 6. Caracterização do egresso. 7. Objetivos do curso. 8. Estrutura geral do curso e do currículo: 8.1. Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica; 8.2. Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural. 8.3. Coordenações de pesquisa e ensino; 8.4. Colegiado do curso. 9. Descrição dos recursos humanos previstos: 9.1. Coordenação geral; 9.2. Professores pesquisadores; 9.3 Equipe de tutoria; 9.4 Equipe técnica em informática e tecnologia da comunicação; 9.5 Equipe técnico-administrativa; 10. Descrição das instalações físicas e infraestrutura tecnológica e atendimento remoto aos estudantes, tutores, professores pesquisadores e coordenadores; 10.1. Sede do curso; 10.2. Polos de apoio presencial; 11. Diretrizes gerais para o desenvolvimento

²⁴ Segue o endereço onde encontra-se o PPC investigado:
<http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20-%20vers%C3%A3o%20final%20pdf.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

metodológico do ensino; 12. Diretrizes para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso; 12.1. Avaliação da aprendizagem dos estudantes; 12.2. Avaliação do curso; 13. Duração do curso, tempo mínimo, médio e máximo de integralização; 14. Transferências; 15. Atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais; 16. Cronograma de execução do curso proposto; 17. Apresentação de proposta de contrapartida; 18. Controle acadêmico, requisitos para certificação e titulação dos estudantes. Por fim, registra as Referências.

No decorrer desse tópico detemos nossas reflexões sobre quatro questões: princípios e fundamentos; caracterização do egresso; objetivos e estrutura geral do Curso e do currículo.

3.2.1 Princípios e Fundamentos

Segundo Gatti e Barreto (2009. p. 104), devido ao pressuposto da EAD no âmbito de políticas indutoras, espera-se que essa modalidade contribua para diminuir a segmentação do ensino superior no país, aumentando assim, o acesso de estudantes residentes em regiões com menores oportunidades educacionais a esse nível de educação. Sua expansão ocorreu, de certa forma, na direção desejada e dentro de uma perspectiva inclusiva, uma vez que tem contribuído para o acesso à educação superior em nosso país em diferentes regiões, considerando as dimensões continentais da nação.

A Lei nº 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), representando a mais importante referência para o início das ações no sentido de desenvolver experiências no campo da Educação a Distância (EaD) no Brasil (UFU, 2009, p.3). Dentro dessa perspectiva, a criação de um novo ambiente no qual se possa traçar caminhos para conhecimentos diversos e experiências educacionais propiciou a oportunidade de formação superior a um novo público nessa modalidade que tem sido mais acessível aos candidatos.

É nesse entendimento que se assentam os princípios e fundamentos da PPC do Curso de Pedagogia a distância da UFU, em que se comprehende a importância das TICs em todos os seguimentos de interesse humano e, nesse âmbito, também no processo educacional. De acordo com o PPC (2009), ao entendermos a extensão das TICs, estamos deixando de lado dois equívocos, que são:

[...] O primeiro, seria o de desconsiderar a própria inserção dos sujeitos no seu tempo e espaço e de como os processos educativos podem e devem

ampliar as possibilidades de intervenção construtiva nestes mesmos tempos e espaços. O segundo equívoco seria o de não se apropriar de um recurso de alcance bastante amplo que permite não só acesso a informação e a educação como também fomenta o repensar da própria forma como a educação tem se dado em tempos mais recente (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 24)

O texto traz considerações importantes no sentido de romper com paradigmas de significado de educação em nível superior que, até a bem pouco tempo, era entendida como possibilidade apenas na modalidade presencial. Reconhece a importância do uso dessas TCIs, na formação dos professores na modalidade a distância e enfatiza a quantidade de recursos aos quais se tem acesso para tornar atrativas as aulas, as atividades como “[...] vídeos, CD-ROMs, e-mail, páginas da web, videoconferências [...]” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 24).

Evidencia-se, assim, não somente o discernimento quanto às mudanças nas formas de comunicação do homem por meios das TICs e seu uso para formação de professores, mas também demonstra a importância de entender o real sentido e significado de educação a distância. Nesse sentido, o texto nos afirma ser “[...] preciso que se tenha clareza de que o uso de recursos tecnológicos e o fato de alunos e professores estarem desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos não caracterizam, por si só, a prática da educação a distância.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 24).

Com essa mesma ênfase e preocupação, o PPC (UFU, 2009) traz a advertência de Calixto (2013, p. 64) que nos assegura:

Estar fisicamente em determinada sala de aula, necessariamente, não implica na presença do aluno. Um aluno trabalhando em ambiente virtual pode não estar tão distante quanto poderiam expressar os quilômetros que separam o seu computador do seu professor.

Compreendemos, assim, que o PPC/UFU (2009), apresenta dois fundamentos importantes: o entendimento de que o uso das TICs é uma realidade em diferentes ambientes e possíveis de serem utilizadas na formação dos sujeitos em nível de escolarização superior, e também a concepção de educação a distância, que nas palavras de Calixto (2013), implica em oferecer um curso atrativo, atividades que mobilizem os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ratificamos que a presença física em um determinado espaço escolar não significa que estamos “próximos” das pessoas e envolvidos na construção dos saberes.

Há de ser uma preocupação a formação de professores para que possam conduzir os ensinamentos em sala de aula, a partir de seus saberes construídos na graduação, mas também que esse profissional compreenda a sua formação pedagógica como eixo fundamental na busca de outros saberes por meio da pesquisa e extensão, fazendo de sua formação uma constante frente às mudanças que ocorrem no meio educacional.

A análise do PPC em epígrafe revela que o documento considera as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o Curso de Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, nº 1/2006. Ressalta, no Art. 3º, que o discente do Curso de Pedagogia atuará com um conjunto de informações e habilidades compostas por pluralidade de saberes teóricos e práticos, sendo que o trabalho do profissional da educação será consolidado no exercício da profissão, tendo como base os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização. O princípio da interdisciplinaridade é aqui entendido especificamente como a prática docente que visa associar o ensino, a pesquisa e a extensão. A contextualização é entendida como o trabalho de atribuir sentidos e significados aos temas e assuntos da vida em sociedade. Além disso, reforça a importância da democratização, da pertinência e relevância social, bem como ética, sensibilidade afetiva e estética.

Os princípios e fundamentos do PPC analisados aproximam-se dos ensinamentos de Nóvoa (2009) que defende um trabalho realizado em equipe como reforço de dimensões colaborativas e intervenções conjuntas no trabalho educacional. O autor destaca algumas disposições essenciais que devem ser conquistadas ao longo da formação do professor: habilidade pedagógica, o conhecimento e a cultura profissional, como premissas do compromisso social. Uma nova realidade traz novas exigências que os professores devem atender e, principalmente o desenvolvimento da comunicação e empatia como essencialidades. Transcrevemos suas palavras quanto ao compromisso social do professor:

O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir na sociedade, faz parte do *ethos* profissional docente (NOVOA, 2009, p.31).

A afirmação de Nóvoa (2009) vai ao encontro de um dos princípios e fundamentos registrados no documento analisado: “Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação frente a sociedade, que se traduz na formação de um profissional historicamente situado [...]” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 26).

O PPC ressalta que a formação do professor deve possibilitar o conhecimento da disciplina, a importância de relacionar teoria e prática e trabalhar com a contextualização dos conteúdos. Enfim, o documento enfatiza a complexidade da docência:

[...] O Curso de Pedagogia a Distância forma o profissional para trabalhar no ensino, 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, rompendo-se com os modelos fragmentados de formação, centrados em habilidades profissionais. Buscar-se-á romper com modelos de formação que se definem a partir da dicotomia entre conteúdo e forma, entre saber didático e saber específico, entre bacharelado e licenciatura. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 25).

O documento, ao nos apresentar a complexidade da docência e do ser pedagogo, nos remete à intensidade em que se compõe o currículo do curso, pois percebemos a apresentação de uma formação polidocente, que se preocupa com os sujeitos nos espaços escolares, nesse sentido “[...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. O currículo constrói pessoas.” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 93-94) e aproxima dos ensinamentos. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção. O autor ressalta 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.

Outro destaque do documento refere-se à pesquisa:

A pesquisa como princípio formativo e epistemológico eixo da organização do currículo e que demarca a discussão sobre as contribuições das várias modalidades de pesquisa na prática de um professor/pedagogo e de como é possível trabalhar ou fortalecer tais modalidades de investigação durante todo o período da graduação a partir da articulação entre ensino-pesquisa-extensão. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 26).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica estabelecem como um dos princípios para o exercício profissional, “a

pesquisa, como foco no processo de ensino e aprendizagem uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2002).

A relação entre formação e pesquisa, ou seja, a prática da pesquisa ao longo da formação inicial, pode contribuir significativamente para a prática da pesquisa na educação básica. Concordamos com Silva e Guimarães (2007, p. 39) ao afirmarem que:

As fronteiras, os entre lugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual os problemas e as experiências do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se descolam do contexto histórico, social, econômico e cultura em que se situam.

A prática da pesquisa na formação dos professores propicia a relação teoria e prática. Os estudantes percebem que a prática não se constitui apenas com a aplicação direta de dados da teoria, ou seja, a relação teoria-prática não é causal nem determinista, mas se constituem como processos complexos que se influenciam mutuamente.

Continuamos a análise do PPC, evidenciando a caracterização dos egressos e objetivos do Curso.

3.2.2 Caracterização do Egresso

O Projeto de Criação do Curso caracteriza também o perfil desejado do egresso do Curso de Pedagogia a Distância da UFU, sendo o pedagogo recém-licenciado capaz de possuir:

- Autonomia intelectual, que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social de educação e de sociedade, necessária ao exercício da docência e da gestão democrática, como um profissional da educação crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la.
- Capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas de modo a propiciar condições visando a integração comunidade, escola, família.
- Possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias buscando compreender as novas demandas e os novos desafios colocados à educação escolar e não escolar e à sociedade.
- Capacidade para compreender e trabalhar as necessidades educativas de grupos sociais e comunidades com relação a problemas socioeconômicos, culturais, políticos e organizativos, além de preocupar-se em conservar o equilíbrio do ambiente.

- Investir no próprio desenvolvimento profissional e exercer a prática da formação continuada no sentido de contribuir para o desenvolvimento e a inovação das formas sistemáticas de educação escolar e não escolar.
- Conscientizar-se de seu papel de agente social, papel esse fundamentado em princípios éticos e comprometidos com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p.27).

A partir das características do egresso ressaltadas no PPC, podemos estabelecer um diálogo com Freire (2002). Segundo o autor formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas. Ressalta que os educadores e educandos não podem escapar da rigorosidade ética. Enfatiza que a melhor maneira de lutar pela ética é testemunhá-la, é vivê-la em nossa prática. Ao discutir a ética universal, Freire refere-se a ética como natureza humana. Entende essa natureza como constituição social e histórica e não como “um a priori”. Para Freire (2002), o professor precisa refletir sobre a prática. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática.

O perfil do egresso revela indícios da formação de um professor intelectual, intérprete e crítico. Conforme nos asseveram Mellouki e Gauthier (2004, p. 549/551),

Como intelectual, o professor exerce uma função de mediador e de tradutor das ideias, de saberes que se encontram nos limites da realidade diária, ou seja, "mediadores, situados na interseção das relações sociais, tradutores que colocam ao alcance das gerações mais jovens, numa linguagem e com procedimentos pedagógicos mais atuais, as orientações e a visão do mundo [...]." Nesse aspecto, os professores surgem como intelectuais, "fundadores, guardiões e às vezes como contestadores, mas sobretudo como mandatários da ordem (no sentido mais amplo do termo: ordem social, cultural, política etc.). Mas não permanece imóvel nessa ordem, pois movendo-se em seu entorno, mudam quando ela sofre alterações.

É fundamental que ele seja capaz de atuar do espaço multicultural (embora o termo multicultural ou multiculturalidade ou multiculturalismo, não estão presentes no documento) das salas de aula; que saiba trabalhar em equipe estabelecendo diálogos com a comunidade escolar e que esteja ciente da importância da formação continuada. Nesse contexto, [...] a diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição." (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 94), isto porque o PPC não apresenta o trato pedagógico com as questões multiculturais, com a diversidade social presente em diferentes

ambientes da convivência social, como também presente nas instituições escolares, o que conduz ao entendimento de que estas questões estão “naturalizadas”..

Na caracterização do egresso registrada no PPC, uma das questões ressaltadas refere-se ao trabalho em equipe. As pesquisas de Gatti alertam para esse desafio. Vejamos o que nos diz, nesse contexto, Gatti (2013-2014, p. 37),

[...] os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível.

Nesse sentido, compreendemos que o PPC investigado deve explicitar o potencial das TICs em promover a socialização *online*. Entendemos que a presença não assegura a sociabilidade entre pessoas e nem relações interpessoais bem desenvolvidas. Em Macedo (2011, p.10), lemos que a comunicação *online* tem potencial de gerar aproximação entre os aprendentes por meio de "[...]" interações síncronas, que podem facilitar a construção de relações entre os participantes, a motivação e o empenho/envolvimento dos aprendentes [...]." A mesma autora reitera :

Em contexto de aprendizagem online, a comunicação multidireccional realiza-se entre todos os participantes na sala de aula virtual: professor e estudantes, estudantes e professor e estudantes e professor entre si, ou seja, estas ferramentas podem promover uma comunicação de tipo “um-para-um” (comunicação privada), de “um-para-muitos” e de “muitos-para-muitos” (discussão em grupo) que se revelam muito úteis para suportar a colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem, incentivando a interacção entre os vários participantes, independentemente da sua localização geográfica e da dimensão temporal (p.13)

Ainda de acordo com Macedo (2011), muitos recursos são disponibilizados para essa comunicação e interação remetendo ao universo da socialização virtual de forma multidimensional por meio de textos escritos, vídeos, áudios e ficheiros, levando informações de maneira dinâmica por serem trocadas em tempo real. No mundo educacional *online* são formadas redes de aprendizagem entre professores e alunos e de alunos entre alunos, estabelecendo relações interpessoais, graças às ferramentas tecnológicas que ainda permitem arquivamento das informações.

A sociabilidade, a interação e as relações interpessoais podem se efetivar também a distância, cabendo ao mediador ou ao tutor a habilidade de aproximação, atraindo os alunos em ambas as situações. Nesse contexto de comunicações e sociabilidade virtual, ferramentas modernas facilitam que os internautas se projetem como seres reais interagindo com outros. Essas possibilidades poderiam estar mais explícitas no documento analisado.

Ainda em observância ao perfil do egresso o PPC do Curso de Pedagogia a Distância da UFU destaca:

[...] Formar profissionais capazes de: 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 (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p. 30).

Nesse contexto, as universidades podem contribuir para a formação crítica dos professores. Mas, é importante ressaltar que a formação do professor também se dá na prática. Quando defendemos a formação do professor também nesse viés, falamos de uma prática esclarecida e não como um simples espaço de aplicação de teorias. Consideramos esse aspecto o grande desafio de um curso de formação de professores a distância.

Não podemos deixar de citar Freire nessa conjuntura de argumentos e referências:

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a comprehende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas, (FREIRE, 2009, p. 110).

Além da formação crítica, no item caracterização do egresso, está registrado que no final do Curso de Pedagogia a Distância o profissional estará 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 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Gerenciar programas e projetos educacionais 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; (Re) construir conhecimentos através da prática pedagógica, articulando teoria e prática; Atuar nos processos de inovação das práticas pedagógicas escolares e não escolares considerando os impactos das novas tecnologias. Além disso, o egresso estará capacitado a: Compreender de forma ampla e consistente o fenômeno e a prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades; Compreender o processo de construção do conhecimento em seu contexto social e cultural; Identificar problemas socioculturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social; Compreender e valorizar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e sua função na produção do conhecimento; Compreender e valorizar os diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea; Apreender a dinâmica cultural e atuar em relação ao conjunto de significados que a constituem; Atuar com pessoas que possuem necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania; Atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; Estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; Dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; Desenvolver metodologias de ensino alternativas com materiais pedagógicos que considerem a utilização das tecnologias da informação e da comunicação; Comprometer-se com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade; Articular a atividade educacional com diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; Elaborar o 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). (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p.28-30).

Fizemos questão de transcrever todas as expectativas em relação ao perfil do egresso, apontadas pelo PPC, porque perpassa a docência, a gestão e a pesquisa. O PPC apresenta de modo amplo o perfil do egresso. No próximo tópico registramos nossa análise sobre os objetivos do Curso, entendendo que o perfil do egresso tem relação direta com os objetivos do Curso.

3.2.3 Objetivos do Curso

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UFU apresenta os seguintes objetivos:

- **Formar profissionais na área de Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não escolar;**
- **Credenciar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.**
- Credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, e em outras áreas emergentes no campo sócio educacional.
- Credenciar profissionais para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não escolares.
- Formar profissionais capazes de: **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.
- Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar.
- Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta.
- Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo.
- **Desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo, dentre outros** (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, grifos nossos, p. 30-31).

Os nove objetivos ressaltados estão em consonância com LDB Lei nº. 9.394/96, de acordo com seu Art. 43, que destaca como finalidade da educação superior o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, o

estímulo para o conhecimento dos problemas do mundo presentes, com foco nos nacionais e regionais (BRASIL, 1996).

Considerando integralmente os referidos objetivos do curso, é possível afirmar que o texto corrobora com os objetivos gerais do curso de Licenciatura em Pedagogia Presencial da FACED/UFU analisado por Rocha (2016, p. 112):

O Curso de Pedagogia da UFU organiza os princípios que norteiam o Curso, de modo que: 1) a formação docente é compreendida como um processo complexo, que está inserido no contexto histórico e cultural, assim concebe a docência como trabalho que não se reduz ao ato de lecionar, sendo compreendida além da dimensão técnica, utilitária e instrumental, com isto, tem como pressuposto formar um profissional que comprehenda de forma criativa e crítica os processos (sociais, culturais, políticos e econômicos) que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno; 2) Pressupõe romper com os modelos de formação que se definem por meio da dicotomia entre conteúdo e forma, entre saber didático e saber específico, entre bacharelado e licenciatura; 3) a formação visa uma atuação consciente da realidade da educação brasileira; 4) objetiva formar o profissional da educação por meio de um trabalho interdisciplinar que reside na concepção de que a construção do conhecimento não se dá em campos fechados, isolados e estáticos; 5) tem como princípio o trabalho coletivo e a gestão democrática de toda a organização curricular, no âmbito escolar e não-escolar; 6) tem como foco o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação frente a sociedade, que com isto se traduz na formação de um sujeito situado historicamente, preparado para compreender e atuar na sociedade em que está inserido, bem como é capaz de realizar uma análise política da educação, como também das lutas históricas dos educadores; 7) pressupõe a permanente articulação entre formação teórica e realidade educacional vivenciada, de modo a entender que teoria e prática são dependentes, assim, o profissional deverá estar capacitado para reelaborar a teoria a partir da prática, e confirmar a validade da teoria a partir da própria prática; 8) a pesquisa é também princípio formativo, bem como a articulação entre ensino-pesquisa-extensão; 9) o currículo seja flexível, de modo que dialogue com as demandas da sociedade quanto à educação, em especial a educação desenvolvida nas escolas públicas; 10) seja efetuada a articulação entre a formação inicial e continuada do profissional, assim como efetuar avaliação permanente dos processos de formação.

A proposta de formação do profissional, tanto do curso presencial, quanto da educação a distância, condiz com os documentos legais de modo amplo, abarcando todos os princípios estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno, nº 2/2015. Cabe ressaltar, que o PPC do curso presencial de Pedagogia da FACED/UFU e do curso de Pedagogia a distância possuem a mesma proposta, não há

diferença entre elas, mesmo que a execução dos cursos aconteçam de forma diferentes – presencial e a distância.

Enfim, os objetivos registrados no PPC sinalizam para uma formação de professores que desenvolvam as cinco disposições defendidas por Nóvoa (2009. p. 30-31): conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. De forma sintética, apresentamos o que autor define em cada uma das disposições defendidas: 1) Conhecimento: O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os estudantes à aprendizagem; 2) A cultura profissional: Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. 3) O tato pedagógico: Capacidade de relação e de comunicação sem as quais não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. 4) O trabalho em equipe: [...] o exercício profissional, organiza-se cada vez mais em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam à dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. 5) O compromisso social: Defender princípios, valores, da inclusão social e das diferenças. Educar é conseguir que os estudantes ultrapassem as fronteiras.

Para que os objetivos sejam alcançados e assim as disposições propostas por Nóvoa (2009) sejam efetivadas, as disciplinas oferecidas pelo Curso, bem como sua organização curricular ao longo dos semestres são fundamentais. Assim, no próximo tópico apresentamos e empreendemos algumas reflexões sobre o currículo efetivado no Curso de Pedagogia EaD, UFU, turma PARFOR (2011-2015).

3.2.4 Estrutura Geral do Curso e do Currículo

De acordo com o PPC, o Curso foi dividido em dois núcleos, que totalizaram 3496 horas necessárias para completar a carga horária total: o Núcleo de Formação Pedagógica, com 3286 horas de atividades, foi formado pelas disciplinas e os conteúdos de formação de conhecimento específico para os pedagogos, composto pelas disciplinas obrigatórias e optativas, sendo 2675 horas de atividades teóricas e 611 horas de atividades práticas. As

disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, contidas na carga horária obrigatória, são responsáveis por 420 horas, sendo que 90 horas teóricas e 330 práticas.

O segundo núcleo, o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural, representa 150 horas das Atividades Acadêmicas Complementares que os alunos do curso deveriam cumprir. Como exemplos, podemos citar a participação em projetos e/ou atividades de ensino, pesquisa e extensão, em concursos com premiação, exercício de monitoria e a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Segundo o documento analisado, esse núcleo buscava:

[...] possibilitar ao aluno do Curso de Pedagogia uma complementação na sua formação inicial, tanto no âmbito do conhecimento de diferentes áreas de saber do pedagogo e em campos emergentes da área da educação, quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística, conduzindo a um aprofundamento teórico em temáticas específicas no campo da Pedagogia e dos processos educativos em contextos escolares e não-escolares. As 150 horas de atividades previstas nesse Núcleo têm importante função de assegurar, também, permanente flexibilização e atualização curricular, conforme os princípios delineados no presente Projeto Pedagógico (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009, p.40-41).

O documento ressalta a importância da formação plena do graduando. Contribui para o que Gauthier et. al. (1998) denomina de construção de um repertório de saberes, o qual procure respaldo para responder às exigências características de sua situação real de ensino. Em perspectiva semelhante, Tardif (2002) destaca que,

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais (TARDIF, 2002, p. 6).

Nesse sentido, faz-se necessário que o formando, desde o princípio, assuma-se como sujeito da produção do saber, convencendo-se definitivamente de que ensinar não é “transferir conhecimento”, mas criar possibilidades para a produção e construção do mesmo.

Por meio dessas informações e do conhecimento das Atividades Acadêmicas Complementares, é possível inferir que o planejamento do curso foi destinado para a formação ampla de um pedagogo e que este também tenha um conhecimento abrangente, não somente da sua área de atuação, mas também de outras áreas que envolvem a profissão e das atualidades do cotidiano dos envolvidos no processo de saber. Além disso, há um incentivo/obrigação para a realização de atividades de pesquisa e extensão, contribuindo para a formação acadêmica dos discentes do curso.

Em uma análise dos currículos dos cursos de pedagogia a distância no Brasil, Gatti e Barreto (2009) afirmam serem obscuros, isto porque não trazem uma definição clara do que são as atividades acadêmicas complementares, as autoras, ao fazerem a análise dessa categoria, concluíram que o tratamento dados às atividades complementares nesses cursos são considerados de diferentes formas, ou seja, não fica evidente o que são e o que pretendem. Entretanto, tais atividades permitem “de um lado, estreitar os laços de pesquisa ao conhecimento empírico da escola básica e à reflexão sobre ela, e, de outro, oferecessem às estudantes oportunidades de ampliar os horizontes culturais” (p. 124).

Gatti e Baretto (2009) realizaram uma investigação em 721 projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia. Como metodologia de pesquisa, as autoras organizaram as matérias em grupos para identificação do número de disciplinas oferecidas nos PPC analisadas e o percentual que suas ofertas representam nas instituições investigadas. O objetivo foi demonstrar como as universidades se organizam em termos de propostas pedagógicas curriculares, seguindo as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC), para o curso de Pedagogia.

Para análise das disciplinas que compõem o Curso de Pedagogia a distância da UFU utilizamos, como já anunciamos na introdução desta seção, a categorização definida por Gatti e Barreto (2009, p. 118), sendo a primeira: Fundamentos teóricos da educação. Registraramos as ementas e carga horária de cada disciplina, que se encontram no apêndice desta dissertação. Fazem parte dessa categoria as disciplinas: Filosofia I e II; Filosofia da Educação I e II; História da Educação I, II, III, IV; Psicologia da Educação I, II, III, IV; Sociologia da Educação I e II e Didática I, II, III e IV. As dezoito disciplinas contabilizam 670 horas do curso. Assim, por meio da leitura das ementas podemos inferir que as disciplinas possibilitam

a produção de um conhecimento fundamentada em uma matriz eurocêntrica²⁵, visto que as disciplinas de Didática podem contribuir para a disposição do que Nóvoa (2009) denomina de “tato pedagógico”.

Acompanhando Gatti e Barretto (2009), as disciplinas que também pertencem à categoria teórica incluem matérias de conhecimentos pedagógicos que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais do setor. As disciplinas referem-se:

- À estrutura e funcionamento do ensino: 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;
- Ao currículo: Currículo: Políticas e Prática, Currículo da Educação Básica I, Currículo e Avaliação, Currículo e Cultura, Avaliação da Aprendizagem, Currículo e Projeto Político Pedagógico, e Elaboração de Projetos Pedagógicos;
- À gestão escolar: 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;
- Ao ofício docente: Ensino e Identidade Docente, Ética Profissional e Formação de Professores. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 118).

No Curso investigado as disciplinas são: Currículos e Culturas Escolares I e II; Política e Gestão da Educação I e II; Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo I, II, III, IV, V e VI e Sociedade Trabalho e Educação I e II. As doze disciplinas somam 555 horas do Curso.

Observamos que as ementas das disciplinas Princípios da Organização do Trabalho do Pedagogo (POPT) são disponibilizados durante seis semestres do curso, porém não são voltadas para a formação do professor dos anos iniciais, mas para o pedagogo que atua no espaço administrativo escolar, isto é, matérias técnicas adequadas para a formação do supervisor, inspetor, orientador e gestor educacional.

Em relação à formação específica, Gatti e Barretto (2009) a divide nas seguintes disciplinas:

²⁵ Ver Quadros relativos às disciplinas no Curso Pedagogia FACED/UFU EAD (2011-2015) no Apêndice 3.

- Conteúdo do currículo da Educação Básica (Infantil e Fundamental): Alfabetização e Letramento, Arte e Educação, Conhecimento Lógico-Matemático, Educação Matemática, Leitura e Escrita e Língua Portuguesa;
- Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino: Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia de Matemática, Didática do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais, 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 da Educação Física, Prática de Ensino em Metodologia da Língua Portuguesa, e Pesquisa em Educação na Prática de Ensino;
- Saberes relacionados à tecnologia; Gestão de Mídias Educacionais, Informática Aplicada a Educação, e Recursos Tecnológicos pra a Educação, que focalizam a sua utilização. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 119)

Nessa categoria, o Curso pesquisado apresenta as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Ciências I e II; Metodologia do Ensino de Geografia; Metodologia do Ensino de história; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II; Metodologia do Ensino de Matemática I e II; Princípios e Métodos de Alfabetização I e II. As dez disciplinas correspondem a 600 horas do Curso. Contribuem para o desenvolvimento de metodologias de ensino para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, considerando as especificidades de cada disciplina e não aprofundam no conteúdo. Chama-nos a atenção o fato de que apenas uma disciplina, Metodologia do Ensino de Ciências II, ressalta em sua ementa o ensino para crianças com algum tipo de deficiência: “Diretrizes para o Ensino de Ciências; Didática multissensorial das Ciências e ensino para deficientes visuais e auditivos; Atividades e recursos didáticos no Ensino de Ciências”.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as disciplinas que abordam os conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos reúnem as disciplinas que envolvem áreas de atuação junto a segmentos determinados:

- Na educação infantil: Fundamentos da Educação Infantil, Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil e História da Educação Infantil;
- Na educação especial: Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência, Educação Especial e Inclusão, e Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas;
- Na educação de jovens e adultos (EJA): Educação de Adultos no Brasil: História e Política, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, e iniciação a Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos;

- Na educação em contexto nãoescolares: Conteúdos para Formação do Educador do 3º Setor e Educação em Instituições Não-Escolares. (GATTI; BARRETTTO, 2009, p. 119).

No Curso de Pedagogia EaD FACED/UFU, turma PARFOR (2011-2015) as disciplinas oferecidas nessa categoria foram: Educação Ambiental; Educação à Distância I e II; Educação de Jovens e Adultos I e II; Educação Especial; Educação Infantil I e II; Língua Brasileira de Sinais – Libras. As nove disciplinas totalizam 420 horas. Nesse grupo de disciplinas organizadas, há a disposição de algumas com cargas horárias mínimas para contemplar a exigência curricular, como Educação Especial, Educação de Jovens e adultos, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e ainda as disciplinas de Educação a Distância com o intuito de levar o conhecimento básico aos alunos dessa modalidade de ensino. Não houve oferta de outras modalidades de ensino previstas na legislação, como a educação indígena, educação para comunidades quilombolas, educação no campo. Há de se registrar, que os sujeitos migram em nosso território, os professores também podem se deslocar para outros espaços em que esses públicos de alunos podem estar presentes.

Na categoria “Outros Saberes”, estão as disciplinas que podem ampliar o repertório de saberes dos professores tais como: temas transversais, novas tecnologias, religião, etc. Nessa categoria estão inseridos novos elementos introduzidos no currículo para dar conta de demandas específicas das sociedades contemporâneas que estão relacionadas aos temas transversais preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC/SEF, 1997). Aqui se encaixam as disciplinas ofertadas como optativas no curso de Pedagogia a distância, que são as seguintes disciplinas: Análise de Dados em Educação; Expressão Lúdica; Tópicos e Psicopedagogia. Elas somam 90 horas do Curso.

As disciplinas optativas são aquelas que o aluno escolhe livremente para completar seu currículo, a fim de atender à formação profissional personalizada. Tanto as disciplinas obrigatórias, quanto as optativas são consideradas na composição da carga horária minimamente estabelecida para que o aluno receba o título de bacharel, sendo constituídas de créditos-aula (cada crédito corresponde a 1 hora-aula semanal), e de trabalho corresponde a 2 horas dedicadas a tarefas específicas a serem desenvolvidas fora das salas de aula.

Entretanto, o que observamos é que as disciplinas optativas deveriam fazer parte das disciplinas obrigatórias. Vejamos qual a importância de cada uma:

Análise de Dados em Educação - A avaliação anual do Ministério da Educação é realizada por meio do Índice de Desempenho Escolar Brasileiro (IDEB), que facilita aos gestores educacionais e governamentais estimarem o desempenho de alunos, instituições e professores, por meio de cálculos estatísticos que devem ser mais profundos. É pelas estatísticas que se traçam as diretrizes curriculares e de gestão institucionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam trabalhos realizados por meio da Estatística com a finalidade de o aluno, por meio deles, poder construir procedimentos de coleta, organização, comunicação e interpretação de dados, com uso de tabelas e gráficos, a fim de descrever e interpretar uma realidade (BARBOSA, 2010).

Expressão Lúdica - Citamos a importância do lúdico na formação do professor transcrevendo as assertivas de Moreno et al. (2015, p. 9166):

Para que as brincadeiras, as histórias, as dramatizações, a fantasia, a imaginação, possam fazer parte do cotidiano da educação infantil faz-se necessário, também, proporcionar outro tipo de formação profissional para além da dimensão teórica e pedagógica, ou seja, a formação lúdica [...] embora haja consenso sobre a importância das brincadeiras e de outras atividades lúdicas na infância, verificamos que, na prática, ainda há uma visão bastante distorcida sobre tais atividades nas ações das professoras. Um fator que contribui para esse equívoco diz respeito à própria formação inicial e continuada das mesmas na atualidade.

As autoras complementam que, em Vygotsky (2008), podemos perceber a importância do lúdico " [...] quando o autor afirma que no brinquedo a criança age numa esfera cognitiva, ou seja, motivações e tendências internas, e não necessariamente pela esfera visual externa, com os incentivos fornecidos pelos objetos externos." (MORENO et al. (2015, p. 9168)).

Quanto à Psicopedagogia, fizemos a análise sobre esse aspecto no quadro anterior e reiteramos nosso ponto de vista citando a Psicopedagoga Alicia Fernández. Segundo ela, a aprendizagem começa na 3^a pessoa quando se afirma que: "ele ensinou ou alguém ensinou" (significando que o professor deve fazer mais do que ensinar, abrindo possibilidades para que a aprendizagem ocorra) e termina na 1^a pessoa quando se diz: "eu aprendi", significando que houve um tempo aberto entre o "ensinei e aprendi", sendo que, no segundo caso, pode se traduzir como a apropriação do conhecimento ou ser autor do saber, ou seja, o "aprendi" é o mesmo que dizer que o conhecimento foi reestruturado pelo aluno, uma vez que quem ensinou, o professor, soube transmitir didaticamente o conteúdo. Assim, com esse exemplo de

Fernández queremos deixar claro o quanto a Psicopedagogia é importante em sua subjetividade e que a formação do professor necessita dessa disciplina que complementa suas habilidades e competências para ensinar, sem metodologias ou receitas prontas e mecânicas.

As pesquisas e trabalho de conclusão de curso (TCC) abarcam as disciplinas que se referem às metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação. A produção da Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso, que também pode ser apresentado em forma de artigo científico, sendo que a carga horária destinada a essa disciplina no Curso pesquisado corresponde a 60 horas. Quando o ensino sobre a elaboração do TCC é valorizado, o aluno, futuro professor, perceberá quão importante foi receber os primeiros conhecimentos que o capacitaram à criticidade e à pesquisa. Aprender a pesquisar é agir de forma criativa, contribuindo para que o aprender não permaneça apenas como um ato de copiar o que outros escreveram (DEMO, 2001).

As Atividades Complementares referem-se àquelas integradoras, recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: Atividades Científico-Culturais, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Seminário Cultural etc. e somam 220 horas. Uma das principais perspectivas dessas atividades é a participação do aluno em projetos que otimizem os conhecimentos acerca do curso e da aprendizagem dos conteúdos da grade curricular. Ademais, os projetos são desenvolvidos com finalidade de enriquecimento sociocultural e profissional das pessoas. Nesse sentido, essas atividades são dadas paralelamente ao curso e devem ser desenvolvidas dentro do tempo de duração do mesmo.

São atividades a serem desenvolvidas pelo aluno e oferecidas em cursos presenciais e à distância e são obrigatórias, diferentes das opcionais que são escolhidas ao gosto do formando ou pós-graduando, sendo determinadas pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação e pela Lei 9.394/96, que institui as Diretrizes da Educação Nacional, enfatizando a valorização de experiências extraclasse (Art. 3º).

Ao participar dessas atividades complementares, o graduando tem oportunidades de experiências diferenciadas que podem ser fundamentais para a sua profissão. Outrossim, podemos apontar como atividades complementares relevantes os projetos institucionais, pesquisas supervisionadas pelos professores, participação em palestras, conferências, congressos, simpósios, seminários entre outros eventos.

Quanto à categoria Conhecimento de Práticas Educacionais, o Curso oferece oito disciplinas que correspondem a 660 horas. As disciplinas Projeto Integrado de Práticas

Educativas I, II, III e IV, são oferecidas na primeira parte do Curso, tem como objetivo apresentar, desde o primeiro período, questões relacionadas à profissão/professor. Na continuação há os Estágios Curriculares Supervisionados I, II, III e IV, que é o momento em que o graduando entra em contato direto com a escola, seu campo de atuação.

Nóvoa (2009), ao analisar variadas documentações, como relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos, documentos sobre a formação de professores, livros e teses de doutoramento, tece algumas críticas destacando que se produziu uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores desses discursos. Afirma que o excesso do discurso esconde a grande pobreza das práticas. O autor sugere três medidas para a formação de professores: *i*) é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão; *ii*) é preciso promover novos modos de organização da profissão; *iii*) é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Nessa conjuntura, questionamos a organização das disciplinas do curso de Pedagogia a Distância da UFU que privilegiam as disciplinas teóricas em detrimento das práticas. Acreditamos que uma distribuição equilibrada favorece a relação teórico-prática. Nesse aspecto, concordamos com Nóvoa (2009) ao defender a importância de uma comunidade prática, isto é, um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e com a inovação, os quais discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal e profissional dos alunos. Consideramos que o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. Isso não tem sido feito.

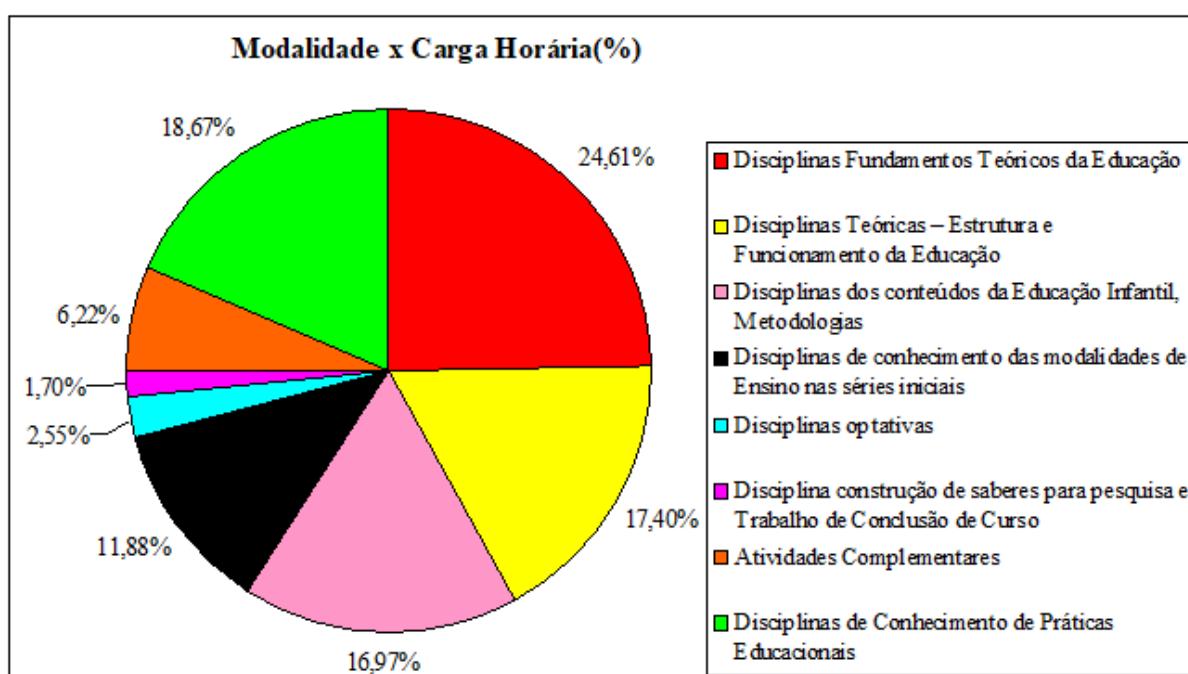
Gatti e Barreto (2009) afirmam que a carga horária mínima para o estágio obrigatório na formação de professores dos anos iniciais, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é de 300 horas. Nesse sentido, o PPC do curso de Pedagogia a distância da UFU cumpre essa obrigatoriedade de carga horária, porém apresenta algumas prevenções de destaque no estudo das pesquisadoras, isto é, que nem nas ementas das disciplinas e nem em outros documentos, há a informação de como o curso conduz as atividades práticas desses conteúdos, ocorrendo mais uma vez uma imensa falha neste contexto quanto à prática que os estágios deveriam oferecer. Não há registros de como se dá o processo de convênio com as escolas partícipes, da apresentação do aluno/estagiário/observador e de como são acompanhadas as futuras professoras na experiência prática escolar cotidiana. Nesse sentido, as mesmas autoras asseveram:

Cabe observação sobre os estágios. 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, o acompanhamento, convênios com escolas das redes para sua realização. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 120).

Urge que haja um planejamento mais elaborado na construção dos saberes dos professores em formação para os anos iniciais, e que se tenha mais clareza nos objetivos e na formação em que se deseja. A condução da aprendizagem é um fazer prático cotidiano, exigindo que essa participação, essa vivência da prática escolar, ocorra desde a academia. Efetivando-se esse aspecto tão enfatizado na análise que fizemos, podemos sentir que estamos conduzindo a formação que Tardif (2006, p. 39) aponta como característica para o professor ideal: “[...] conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”

Com o intuito de representar as disciplinas oferecidas no Curso investigado, produzimos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Gráfico demonstrativo dos percentuais das disciplinas ofertadas.



Fonte – A Autora, 2017.

Como se pode observar no gráfico acima, as disciplinas Fundamentos Teóricos da Educação somam pouco mais de 24% das disciplinas ofertadas, sendo esta a modalidade mais disponibilizada. Em seguida, as Disciplinas Teóricas – Estrutura e Funcionamento da Educação perfazem cerca de 17,40% do total em estudo, enquanto as Disciplinas de Conhecimentos de Práticas Educacionais somam 18,67%. As disciplinas com menores percentuais de carga horária são: Disciplinas de conhecimento para as séries iniciais, apresentam 11,88% ; disciplinas optativas, 2,55% e as disciplinas voltadas para a conclusão do curso (TCC), 1,70%.

A análise do gráfico nos possibilita concordar com Libâneo (1998, s/p), quando afirma que “há uma fragilidade muito grande no sistema de formação. Minha impressão é que em todo o país os professores vêm recebendo uma formação profissional muito precária nas disciplinas que irão lecionar e no saber ensinar”. Essa afirmação do autor é coerente com a disponibilidade de disciplinas no curso de Pedagogia, evidenciando que a preocupação em oferecer o mínimo necessário para a formação docente de qualidade é válida, distanciando-se da forma extrema da formação em conteúdos conforme currículos específicos de obrigatoriedade da regência do professor dos anos iniciais. O que fica evidente no Gráfico 1.

Libâneo (1998) demonstra também sua inquietação no que concerne à formação docente em relação à didática, dizendo-nos que:

[...] acho essa disciplina indispensável na formação docente. Para mim, o domínio da didática é crucial, didática e prática de ensino junto. O professor precisa dominar e se atualizar nos conceitos, noções, procedimentos ligados à matéria (ou matérias, no caso do professor das séries iniciais) e precisa “saber fazer”, ter capacidade operatória que é saber definir objetivos de aprendizagem, saber selecionar atividades adequadas às características da classe, saber variar situações de aprendizagem, saber avaliar aprendizagens nas várias disciplinas, saber analisar resultados e determinar causas do fracasso, saber participar de uma reunião, ter manejo de classe, saber usar a autoridade, saber escutar, saber diagnosticar dificuldades dos alunos. Acho que as faculdades e cursos de licenciatura não estão ensinando essas coisas. (LIBÂNEO, 1998, s/p.)

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre a transformação, não somente do que é ser professor, mas também da demonstração da importância de modelo de formação profissional. Criou-se uma ideia reducionista, simplista de ser pedagogo. Libâneo (2001) afirma que há, de fato, uma tradição histórica de que se formam professores para os anos iniciais da educação básica cursando Pedagogia. Segundo ele, ser pedagogo é alguém que ensina algo, mas ser

pedagogo não se resume a essa prática. A pedagogia é bem mais emblemática e se ocupa da formação das crianças, sendo também a diretriz educativa da ação educacional.

A Pedagogia é, portanto, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, ou seja, um estudo para provocar mudanças no sistema de ensino, e principalmente nas crianças, precisa ser dinâmico e conciliar teoria com a prática. Porém, nas análises apresentadas aqui, a prática está muito aquém da realidade vivida pelo professor. Como vemos, as disciplinas teóricas possuem carga horária maior do que as disciplinas práticas, conforme vimos nos quadros analisados anteriormente. No próximo tópico apresentamos a forma como as disciplinas estão dispostas no Curso.

3.3 A Organização do Curso: as disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e o processo avaliativo

A organização das disciplinas do curso que fizeram parte dos componentes curriculares aprovados de acordo com o Parágrafo Único da Resolução nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, foram distribuídas na seguinte ordem e disponibilizada nos quadros abaixo, em que apresentamos a organização da oferta das disciplinas nos 8 períodos do curso ao longo de 4 anos.

Quadro 4 - Disciplinas do 1º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Educação a Distância I	Obrigatória
Didática I	Obrigatória
História da Educação I	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Matemática I	Obrigatória
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo I	Obrigatória
Projeto Integrado de Prática Educativa I	Obrigatória
Sociologia da Educação I	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 5 - Disciplinas do 2º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Educação a Distância II	Obrigatória
Didática II	Obrigatória
História da Educação II	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Matemática II	Obrigatória
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo II	Obrigatória
Projeto Integrado de Prática Educativa II	Obrigatória
Sociologia da Educação II	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 6 - Disciplinas do 3º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Didática III	Obrigatória
História da Educação III	Obrigatória
Metodologia do Ensino de História	Obrigatória
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo III	Obrigatória
Princípios e Métodos de Alfabetização I	Obrigatória
Projeto Integrado de Prática Educativa III	Obrigatória
Psicologia da Educação I	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 7 - Disciplinas do 4º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Didática IV	Obrigatória
História da Educação IV	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Geografia	Obrigatória
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo IV	Obrigatória
Princípios e Métodos de Alfabetização II	Obrigatória
Projeto Integrado de Prática Educativa IV	Obrigatória
Psicologia da Educação II	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 8 -Disciplinas do 5º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Educação Ambiental	Obrigatória
Educação Infantil I	Obrigatória
Estágio Supervisionado I	Obrigatória
Filosofia I	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Ciências I	Obrigatória
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo V	Obrigatória
Psicologia da Educação III	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 9 - Disciplinas do 6º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Educação Infantil II	Obrigatória
Estágio Supervisionado II	Obrigatória
Filosofia II	Obrigatória
Metodologia do Ensino de Ciências II	Obrigatória
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo VI	Obrigatória
Psicologia da Educação IV	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 10-Disciplinas do 7º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Curriculos e Culturas Escolares I	Obrigatória
Educação de Jovens e Adultos I	Obrigatória
Educação Especial	Obrigatória
Estágio Supervisionado III	Obrigatória
Filosofia da Educação I	Obrigatória
Política e Gestão da Educação I	Obrigatória
Sociedade Trabalho e Educação I	Obrigatória
Monografia I – TCC	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 11-Disciplinas do 8º Período – Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Curriculos e Culturas Escolares II	Obrigatória
Educação de Jovens e Adultos II	Obrigatória
Língua Brasileira de Sinais – Libras	Obrigatória
Estágio Supervisionado IV	Obrigatória
Filosofia da Educação II	Obrigatória
Política e Gestão da Educação II	Obrigatória
SociedadeTrabalho e Educação II	Obrigatória
Monografia II – TCC	Obrigatória

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Quadro 12 -Disciplinas Optativas - Curso Pedagogia – Turma PARFOR 2011

Disciplinas	Natureza (Optativa/Obrigatória)
Análise de Dados em Educação	Optativa
Expressão Lúcida	Optativa
Tópicos em Educação Psicomotora	Optativa
Tópicos Básicos em Pedagogia Empresarial	Optativa
Tópicos em Psicopedagogia	Optativa

Fonte: Resolução Nº 38/2010, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, UFU, 2010, adaptado pela autora.

Em cada período, foram ofertadas disciplinas obrigatórias que tiveram duração de dois meses, em média 4 disciplinas foram liberadas. As atividades possuíam tempos diferentes de estudo: semanal ou quinzenal. As tarefas deveriam ser resolvidas fora da Plataforma e após concluídas deveriam ser anexadas em um link específico, criado logo após a descrição da atividade para posterior acesso da tutora a distância para correção e apontamentos, se houvesse necessidade. As atividades realizadas na Plataforma corresponderam a 40% da pontuação de cada disciplina. Enquanto 60% foram reservadas para as provas presenciais, que aconteciam ao final das disciplinas no polo da UAB, aos sábados.

Cada disciplina foi organizada em quatro módulos e, cada um deveria ser resolvido em uma semana, de modo que, ao final da disciplina, realizava-se em um mês de estudo. Em seguida, abria-se outro bloco de disciplinas com o mesmo tempo de realização, de modo que a cada 2 meses os graduandos cursavam um bloco completo de disciplinas. Ao fim de 4 meses de estudos era finalizado um período. As atividades dividiam-se em: Texto Básico (leitura e realização da tarefa); Vídeo Básico (visualização do vídeo e realização da atividade

relacionada); Leitura Complementar e Atividades Suplementares, todas as atividades com possibilidades de interação *online*.

Aos alunos foram disponibilizados *links* que possibilitavam a interação *online* e, nessa atividade a proposta era que por meio do ambiente virtual pudessem ter momentos de interação com colegas da turma, como acontece nos cursos presenciais. Na Plataforma, o link “Café Virtual”, é um espaço destinado a compartilhar mensagens de cumprimentos diários, sugestões de leitura, vídeos, materiais que possibilitam melhor desempenho no curso, ou seja, um espaço de interação e socialização.

Outra atividade presente no curso foi a *Wiki*, que possibilita a participação coletiva. A atividade é definida pelo professor da disciplina e disponibilizada no AVA, acompanhada de orientações para sua realização. É constituída pela produção de um texto elaborado coletivamente pelos graduandos, a partir da oferta de um tema em estudo na disciplina. Outra característica da *Wiki* é a escolha de um líder entre os participantes de cada grupo, com a responsabilidade de incentivar, alertar os colegas quanto ao prazo de conclusão da atividade e organização do texto final.

Nessa atividade, para que se pudesse visualizar a participação de todos os componentes do grupo, a cada um era destinada uma cor de fonte para a construção do texto. Assim, seria possível editar o texto e fazer inserções em diferentes momentos da construção. Essa atividade pode contribuir para a produção coletiva e o trabalho em equipe. O tutor a distância, que acompanha as atividades também a avaliava, podendo assim, verificar a participação ou não dos componentes do grupo. Ao fim das contribuições, cabia ao líder organizar o texto com clareza, coerência e publicar a versão final, desta feita com a formatação tradicional com uso de fonte na cor preta.

Ao final do curso das disciplinas no AVA, os graduandos deveriam ter estudado todo o Guia da disciplina e realizado completamente as atividades propostas. Concomitantemente, eram realizados os estudos dos conteúdos e, ao final dessa etapa, com duração em média de dois meses, chegava o momento das avaliações presenciais no Polo da UAB.

Em meio a essa dinâmica, após uma semana do fechamento dos últimos módulos, normalmente marcavam-se as provas para o sábado posterior, que ocorriam ao final dos estudos das disciplinas. Nesse dia, aplicavam-se 4 provas para os alunos do curso. Duas provas eram realizadas no período da manhã, com início às 8h e finalização às 12h e, entre 13h e 17h, as duas restantes, com o tempo mínimo de uma hora para cada prova e opção de

fazer as provas do turno (manhã ou tarde), todas na sequência, com o mesmo tempo de duração mínima.

Após a realização e aprovação em todas as disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia a Distância, com inclusão dos Estágios Obrigatórios, e das Atividades Acadêmicas Complementares, realização da prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)²⁶. Ingressaram no Curso 300 alunos, deste total 281 alunos da Turma PARFOR 2011-2015 colaram grau em 09 de setembro de 2015.

Na continuação desta seção apresentamos as vozes das professoras colaboradoras da pesquisa.

3.4 O Significado da Educação a Distância nas Vozes das Professoras da Turma de Pedagogia PARFOR (2011-2015)

As possibilidades de as professoras terem uma formação em nível superior alcançou uma nova dimensão com o surgimento das propostas e consolidação das políticas públicas de formação docente na modalidade EaD. Tais propostas nos são apresentadas nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa. Destacamos a narrativa de Margarida:

Minha opção pela Educação a Distância foi pela facilidade de não precisar sair de casa, a comodidade e também porque tive informações que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino de credibilidade. (MARGARIDA, 2016).

Corroborando com a narrativa da professora, Carla Netto et al. (2010, p.8) afirma que, mesmo não sendo uma novidade, a EaD desperta desconfianças e inseguranças, além de resistência, "[...] não só por parte dos alunos, mas também dos professores no que diz respeito ao seu conceito ser/estar associado com baixa qualidade de ensino ou ao atributo de oferecer cursos "sem validade".

²⁶O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em www.inep.gov.br/enade. Acesso em: 16 nov.17.

Estas dúvidas são anuladas pelo contingente de pessoas que demandam os cursos a distância. Tal afirmação das referidas autoras é extensiva aos cursos de Pedagogia do PARFOR, conforme demonstram as respostas das entrevistadas transcritas a seguir:

Optei por essa modalidade pela oportunidade de poder fazer melhor minha faculdade e, ao mesmo tempo, ficar em casa junto com meus filhos. A EaD possibilita a flexibilização do horário, estudar na minha disponibilidade de tempo, o que não ocorre no curso presencial; não tem como estar em dois lugares e a gente que trabalha precisa cuidar da casa, dos filhos e estudar (VICTÓRIA RÉGIA, 2016).

Nessa resposta, a entrevistada Victória Régia evidencia que a EaD a favoreceu devido ao horário, pois pode dividir seu tempo entre o curso e suas atividades no lar, uma assertiva corroborada pela colaboradora Canário Belga:

Eu escolhi fazer Pedagogia, primeiro para eu me qualificar enquanto professora que já era, e depois por ser a distância. Não teria condições de fazer um curso presencial; tenho minha casa pra cuidar, esposo e filho e ainda trabalho fora aqui na minha cidade (CANÁRIO BELGA, 2016).

O mesmo depoimento é feito pelas colaboradoras Melro Azul e Rouxinol, como podemos ler a seguir:

Eu escolhi fazer o curso de pedagogia da UFU na modalidade EaD pela comodidade de poder estudar em casa e ainda porque aqui no Prata não tem faculdade (MELRO AZUL, 2016).

Foi muito bom meu Curso de Pedagogia e a EAD uma possibilidade que não teria na minha formação presencial, preciso trabalhar. (ROUXINOL, 2016).

Nesse caso, ambas as colaboradoras foram favorecidas pela flexibilidade do horário dos cursos *online*, podendo administrar seu tempo entre afazeres domésticos e estudos.

Quanto à colaboradora Gaivota, observamos que a formação superior estava fora de seu alcance financeiro e a oportunidade apresentou-se pelo curso a distância em Universidade pública, além de poder continuar suas atividades no lar. Segundo ela,

Quanto aos meus estudos e formação acadêmica, sempre me preocupei em graduar-me e queria muito estudar em uma Universidade pública, porém, aqui no Prata não tem. Minha expectativa de continuar meus estudos se deu quando do processo seletivo da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

no ano de 2009/2010, ofereceu a seleção para professores em sala de aula poderem se graduar ou para terem a segunda graduação na modalidade Educação a Distância – EaD. Esta oportunidade para mim foi excelente, pois vi ali a chance de estudar em uma Universidade pública e ainda poder fazer isto de casa (GAIVOTA, 2016).

Nessa linha, ao se conscientizar dessa conjuntura social em que se encontram as professoras, o legislador demonstra sua preocupação, visto que o contexto em que estamos inseridos vem sendo marcado por um contínuo processo de mudanças, por avanços científicos e tecnológicos, pela valorização do conhecimento, das competências, da autonomia, da iniciativa e da criatividade. Os sujeitos reivindicaram oportunidades isonômicas de acesso a diferentes benefícios e a educação foi uma delas.

Nesse contexto, Neves (2002, p. 9) destaca que,

A Educação a Distância não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Neste sentido, a educação a distância surge no cenário de políticas em educação como “possibilidade” de aumento de número de matrículas e pela rápida expansão de vagas no ensino superior, uma vez que os espaços físicos e estruturais tornam-se menos necessários, isto porque a maioria do processo de ensino na modalidade a distância acontece em espaços escolhidos pelos alunos para seus estudos e desenvolvimento nos cursos.

Percebemos que as condições de oferta de cursos em modalidades EaD são resultantes de mudanças no cenário do cotidiano dos professores que necessitam conciliar trabalho com os estudos e estarem em permanente qualificação. A oferta dos cursos, nessa modalidade, por meio das universidades públicas, desmitificou o paradigma de que não era possível desenvolver o aprendizado qualitativo por meio da educação a distância. Essa percepção está presente nas narrativas das colaboradoras da pesquisa quando afirmam:

O curso de Pedagogia é bom; todos os cursos da Universidade Federal de Uberlândia são respeitados, mas não nos prepara completamente para a docência. Eu exerço meu trabalho aliado com minha experiência anterior (CANÁRIO BELGA, 2016)

A resposta de Canário Belga nos remete à leitura do texto de Carla Netto et al. (2010, p.8) quando afirmam que a origem da resistência aos cursos a distância está relacionada a dois fatores: "[...] baixa qualidade dos cursos ofertados por instituições sem credenciamento específico para atuar com EAD e aquelas que optaram por oferecer cursos para produção massiva de certificados sem o devido compromisso com a aprendizagem dos seus alunos."

No entanto, a entrevistada ainda se estende mais em seu comentário sobre o curso e, além de tecer elogios, ressaltou que o curso não forma completamente para a docência e, por isso recorre a sua experiência em sala de aula. Nesse sentido, ao acrescentar em seu comentário a necessidade da prática, atrelada às teorias, a referida colaboradora enfatiza a valorização da formação e da prática do professor em salas de aula, conforme discutimos anteriormente, ou seja, a formação do professor dá-se em sua prática pedagógica, que além do mais, contribui para a formação de sua identidade docente.

Observamos na resposta de Melro Azul uma ratificação das referências de Carla Netto et al. quanto à qualidade da educação a distância e da flexibilidade favorável dos horários ofertados, bem compatíveis com as necessidades das alunas do curso:

Mas estudar a distância é uma praticidade para nós que somos trabalhadoras e donas de casa. É a possibilidade que veio para nos qualificarmos sem sair de casa, ainda mais quando é oferecido por uma instituição pública. Acredito que ganhamos duas vezes: não pagamos pelo estudo e ainda temos a qualidade do ensino da universidade já reconhecida como muito bom. (MELRO AZUL, 2016).

As colaboradoras Gaivota e Rouxinol reiteram as assertivas de Melro Azul, como podemos observar a seguir:

Com o desenvolver do curso, foi possível perceber que os antigos preconceitos em relação ao ensino a distância, em que havia um mito de que não se aprende na Educação a Distância e também que não há qualidade, isto é uma bobagem; fui muito bem preparada na graduação da UFU. (GAIVOTA, 2016).

Por meio deste curso, é que consegui me preparar mais para docência, pois nos momentos que estudava, via a qualidade do curso; em nenhum momento cai a qualidade em relação a um curso presencial; é preciso muita dedicação, esforço, leituras... só consegui porque já tinha uma formação superior. O curso de pedagogia é de alto nível; fui muito bem preparada no curso. (ROUXINOL, 2016).

As narrativas revelaram a satisfação das professoras em concluir a graduação em nível superior em uma universidade federal. A colaboradora Gaivota ressaltou que conseguiu romper os preconceitos em relação aos cursos a distância. Rouxinol, conforme comentamos, destacou a necessidade de organização e disciplina para concluir o curso.

Assim, nesta seção apresentamos, à priori, a dinâmica em que se deu a oferta do curso de Pedagogia na modalidade EaD: Primeira turma (2009) em um formato aberto à comunidade e a segunda turma PARFOR (2010), com público específico – formação em serviço - para professores sem graduação ou que desejassem uma nova graduação, com oferta de vagas para esse público e com demanda social.

Ao analisarmos a disposição das disciplinas que compõem a grade curricular no PPC da turma de Pedagogia – EaD - FACED/UFU (2011-2015), foi possível concluir que as disciplinas de fundamentos teóricos da educação mereceram maior destaque na formação das professoras.

Na análise das narrativas das professoras foi possível concluir que a educação a distância foi uma opção por permitir a qualificação em universidade pública e por poder conciliar os estudos com as obrigações do trabalho e dos afazeres familiares.

Na próxima seção, analisamos a disciplina Metodologia do Ensino de História, com o intuito de avaliar as possíveis contribuições nos saberes e nas práticas das professoras para ensinar História.

IV**A DISCIPLINA METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO DE
PEDAGOGIA EaD DA UFU: as contribuições na formação, nos saberes e nas práticas
das professoras**

Nessa seção, o nosso objetivo, a priori, consistiu-se em apresentar algumas considerações sobre as possíveis contribuições do Curso de Pedagogia EaD, turma PARFOR (2011-2015), no processo de ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Em seguida, empreendemos uma análise sobre a ficha da disciplina e o material didático oferecido pela disciplina Metodologia do Ensino de História para a Turma de Pedagogia PARFOR (2011-2015), e a forma como foi trabalhada na Plataforma *Moodle*. Por fim, registramos as vozes das entrevistadas procurando identificar os possíveis impactos da disciplina nos saberes e nas práticas docentes.

4.1 O Ensino de História nos Anos Iniciais: algumas considerações

Iniciamos esse tópico levantando alguns questionamentos: quais conteúdos e métodos marcaram a história do ensino de História? Quais mudanças? Quais foram as permanências? O que dizem os documentos oficiais?

Bittencourt (2004) caracteriza o ensino de História a partir de dois momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com sua introdução no currículo escolar. Pós independência do Brasil, a preocupação era criar uma “genealogia da nação”, para tanto, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz europeia. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 1930 e 1940, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Como área escolar obrigatória, o ensino de História surgiu com a criação do Colégio Pedro II em 1837, inspirado no modelo francês. O objetivo era a formação de cidadãos proprietários e escravistas.

De acordo com Bittencourt (2004), desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada a de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Deveriam inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que o país pudesse chegar ao progresso, modernizando-se consoante com o modelo dos países europeus. Em relação à História do Brasil eram abordados os acontecimentos históricos a partir da chegada dos portugueses. Eram trabalhados temas como as capitâncias hereditárias, os governos gerais e as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os “grandes eventos” levados a efeito pelos “grandes homens”. Esse ensino não situava os homens

comuns como sujeitos da história. A metodologia utilizada baseava-se nos métodos mnemônicos, sendo comum a memorização mecânica.

Na continuação da história do ensino de História, Bittencourt (2004) ressalta que com a Proclamação da República, passou a ser função da escola denunciar os atrasos impostos pela monarquia, a educação escolar deveria regenerar os indivíduos e a própria nação, e dessa forma, colocaria o país na rota do progresso e da civilização. Sendo assim, o ensino de História passou a ocupar, no currículo, um duplo papel: civilizatório e patriótico, pois deveria modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. A História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista, e eurocêntrica da história. Seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos. Nesse processo reconhecemos mais permanências do que mudanças, pois permaneceu a proposta da história dos “grandes heróis”, apenas mudaram os heróis, e a metodologia predominante, a memorização.

Ao apresentar os anos de 1950 e 1960, Bittencourt (2004) afirma que, sob a inspiração do nacional-desenvolvimentismo, o ensino de História voltou-se para as temáticas econômicas. Enfatizou-se o estudo dos ciclos econômicos, sua sucessão linear no tempo (cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização). A ordenação sequencial e sucessiva indicava que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização. Permanece a visão teleológica, que pode levar a compreensão de caminhamos sempre em direção ao progresso, dificulta uma análise crítica da história, pois torna-se mais difícil perceber retrocessos.

O período que se estendeu da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos de 1970 caracterizou-se por momentos significativos na implementação dos Estudos Sociais. Sob influência norte-americana e de uma difusa concepção tecnocrática, no contexto da Guerra Fria, desvalorizaram-se as áreas de Humanas em favor de um ensino técnico, para formação da mão-de-obra da indústria crescente. Com o golpe militar em março de 1964, proliferaram os cursos de Licenciatura Curta. A partir da Lei 5692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e Geografia. Foram valorizados os conteúdos e as abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, destinado a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. (BITTENCOURT, 2004).

Guimarães (2012) ressalta que ao longo dos anos de 1970 e 1980, as lutas profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos, abrindo possibilidades da volta do ensino de História e de Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais. O caminho da democratização do Brasil nos anos de 1980 gerou a reavaliação do ensino de História ilustrada pelas múltiplas abordagens históricas possíveis. Difundiram-se reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem pelos quais os alunos passaram a ser considerados sujeitos de saberes, participantes ativos do processo de conhecimento. Os métodos tradicionais de ensino, como memorização e reprodução, passaram a ser questionados.

Silva e Guimarães (2007) sintetizam algumas mudanças que marcaram os anos de 1990: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, também, paulatinamente, foram extintos; a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, foi ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores; pós LDB de 1996, foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores dos anos iniciais do ensino básico e fundamental. O texto da LDB 9.394/96 expressa “o que” da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória “História”. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: “as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”, conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas “História e Geografia” nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação às intencionalidades educativas, o PCN de História reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do re/conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e a defesa do fortalecimento da democracia. O documento destaca:

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e

culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (BRASIL, 1997, p. 26).

No que se refere aos conteúdos (o que ensinar) e aos saberes históricos selecionados, o documento curricular propõe uma organização em torno de eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Os eixos temáticos para os anos iniciais do Ensino fundamental são: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas e II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal.

Concordamos com a análise de Silva e Guimarães (2007) ao afirmarem que a ênfase dos PCNs no ensino e aprendizagem de temas e problemas da História do Brasil, desde os anos iniciais do ensino fundamental, veio enfrentar velhos problemas em muitas realidades escolares. Dentre eles, os autores destacam o fato de o aluno concluir essa fase da escolaridade sem ter contato com a história do Brasil. Os antigos programas de ensino de Estudos Sociais, em geral, encerravam o ciclo dos quatro anos do então ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) com o estudo da história regional, do município e/ou do estado (unidade da federação em que vive o aluno), de forma estanque e fragmentada, perdendo de vista a reflexão sobre local e não-local (nacional e mesmo mundial).

A partir do olhar sobre a história do ensino de história no Brasil, verificamos uma versão excludente, opressora e silenciadora de diversos sujeitos que fizeram e fazem parte da constituição do país. Prevaleceu um ensino eurocêntrico e um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre outras realidades, como, por exemplo, sobre os afrodescendentes e indígenas.

Como resultado de lutas do movimento negro, em 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro, determinando a inclusão obrigatória, no currículo da rede de ensino, o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” e outras providências. Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, bem com Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes.

Em 2008, aprovação da Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Destacamos o que ficou definido pelas Leis:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 2008).

A legislação trouxe a necessidade de estudos das relações históricas e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas em uma demonstração das conquistas desses sujeitos sociais que possuem o direito de estarem presentes na história de nosso país e que se estabeleça o registro e o respeito às diferenças culturais de cada um, porém, nota-se que o enfoque na temática se apresenta de maneira superficial. É preciso maior abrangência e definições curriculares mais claras nos documentos.

Os temas a serem abordados nos anos iniciais exigem do professor uma formação sólida do aprendizado histórico. Abordar as temáticas propostas exige do professor uma articulação entre local e global, além do trabalho em uma perspectiva multicultural. Sobre essa questão destacamos o alerta de Silva (2000):

[...] em geral, o “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. [...] Da perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar uma posição (2000, p. 73).

Nossa concepção vai ao encontro do conceito de multiculturalismo revolucionário proposto por McLaren e que não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas se dedica a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos.

A proposta do ensino de História presente nos documentos e debatidos por estudiosos da área apresentam algumas questões em comum. Uma delas é que para formação das crianças é necessário, inicialmente, conhecer e valorizar a sua própria história. É fundamental para que o aluno entenda o passado e o relacione com o presente, para que a História não permaneça distante de suas realidades, de seus momentos atuais.

Estudar História nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com Cooper (2006), inclui a dimensão do passado, estando ela também relacionada com a compreensão e reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Os professores da educação básica poderão ensinar o componente curricular de História e ajudar seus alunos a se apropriarem da aprendizagem histórica, isto é, do entendimento do desenvolvimento do processo histórico. Para a autora, os professores devem auxiliar seus alunos a se relacionarem dinamicamente com o passado, de acordo com uma aprendizagem significativa.

Ainda dentro desse mesmo contexto, Copper (2006) afirma ser possível ensinar História para crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de uma forma ativa, para que ocorra um engajamento discente para inquirir a História, contrapondo a “noção de uma História oficial única.”

Concordamos com Guimaraes (2012) ao afirmar que ao ensinar História deve-se valorizar a problematização, incluindo a crítica. Esse tipo de ensino faz com que estudantes e professores sejam aqueles produtores de conhecimentos em sala de aula “[...] pessoas que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola.” Reitera que ao ensinar essa disciplina nos anos iniciais, o professor deve buscar as características que ajudem o aluno a ser sujeito da construção de sua própria história.

São grandes os desafios dos professores ao ensinarem História na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois cabe a eles contribuírem para que as crianças construam um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico no pensamento histórico, na

temporalidade, na historicidade e na consciência histórica. É preciso proporcionar condições de entendimento, compreensão do conteúdo histórico que conduza os alunos a relacionar o passado, o presente e o futuro. Compreendam que não existe uma história única. Façam uma leitura de mundo. Aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a eleger, a interpretar, a argumentar e analisar os fatos. Desenvolvam um sentido de sua identidade, um respeito, empatia frente as demais pessoas e culturas. Rechacem a marginalização das pessoas.

Concordamos com Guimarães (2012) que a história é uma disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. Tem o papel central na formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individuais e coletivas. Nesse sentido, entendemos que é necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos, no qual outros seres humanos viveram.

4.2 A Metodologia do Ensino de História no Curso de Pedagogia EaD-UFU

Nesse tópico analisamos a ficha da disciplina “Metodologia do Ensino de História”, o material didático e a forma como a disciplina foi trabalhada na Plataforma *Moodle*. A intenção é identificar o potencial da disciplina na formação do professor, ou seja, é possível formar um professor que trabalhe a História na perspectiva da renovação curricular abordada no tópico anterior?

Iniciamos com a apresentação e reflexão sobre a ficha da disciplina. É uma disciplina oferecida no terceiro período do Curso. A carga horária corresponde a 40 horas teóricas e 20 horas práticas, somando 60 horas. A ementa destaca:

A história como disciplina escolar nos ciclos iniciais de formação: características e importância social do conhecimento histórico; as concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do(a) professor(a); as bases teórico-metodológicas de fundamentação; o ensino e a aprendizagem da história; a construção do currículo do ensino de história; as orientações didático-metodológicas de história para prática pedagógica. Saber histórico e sua relação com o saber escolar. Os alunos e a aprendizagem dos conteúdos históricos. Uso de diferentes fontes como documentos na produção da história. A história oral e história escrita. As

orientações didáticas para o ensino de história (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009).

Por meio da ementa podemos inferir que será apresentado ao graduando o movimento histórico que marcou a História ensinada. Aborda a questão da construção do currículo, momento em que se pode problematizar o fato de que se tudo é história, então o que ensinar? Dessa forma, é possível o graduando perceber que o currículo não é neutro, que as escolhas são resultados de lutas. Ressalta também que é propósito da disciplina discutir diferentes metodologias e também conteúdos históricos. Enfatiza o uso de diferentes fontes e diferentes linguagens.

A ficha registra os objetivos que se espera que os graduandos devem alcançar ao longo da disciplina:

- Promover a construção do conhecimento histórico pelos alunos, tendo como eixo central o estudo de fontes históricas;
- Desenvolver a apreensão de novas concepções da história e de ensino aprendizagem de história;
- Desenvolver diversas possibilidades de construir habilidades e competências em ensino de História em espaços escolares e não escolares;
- Analisar a proposta de desenvolvimento do raciocínio histórico em materiais didáticos diversos, segundo diferentes faixas etárias e desenvolvimento cognitivo, contemplando a educação infantil e o ensino fundamental. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009).

O Programa da disciplina é apresentado em unidades:

Unidade I

O ensino de História no Brasil

O ensino de História através de projetos

Unidade 2

O ensino de História nos espaços escolares e não escolares

Parâmetros e referências curriculares em Ensino de História

Unidade 3

Ensino de História e desenvolvimento cognitivo por faixas etárias

Adequação do saber histórico ao nível do desenvolvimento cognitivo de educandos

Unidade 4

O livro didático de História e os paradidáticos: sua utilização no processo do conhecimento histórico. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2009).

Os objetivos propostos têm relação direta com a organização do desenvolvimento das disciplinas nas unidades propostas. É ressaltada a importância do graduando em conhecer a história do ensino de História no Brasil e abordar o currículo do ensino de História nos anos

iniciais. Com atividades mais relacionadas à prática, enfatiza a metodologia de ensinar História por meio de projetos, bem como possíveis reflexões sobre o livro didático de história e os paradidáticos. As bibliografias básicas e complementares trazem reflexões sobre a renovação das perspectivas de se ensinar e aprender História.

Nossa primeira consideração é chamar a atenção para o silenciamento em relação à questão multicultural. Não faz referências diretas aos aspectos da Lei 10.639/03 e 11.645/08, embora acreditamos que essas questões possam ser abordadas ao discutir o currículo. Outro fato que chamamos a atenção é sobre o tempo destinado para a disciplina ao longo do Curso. Ensinar História na educação infantil e anos iniciais é uma tarefa complexa, que exige tempo e estudo ao longo da formação do professor, visto que o trabalho com conceitos históricos, particularmente tempo, sujeitos históricos e fontes históricas não são atividades simples.

Além disso, o trabalho com conteúdos e diferentes metodologias exige estudo, reflexões, trabalho em equipe. Seria interessante o desenvolvimento de atividades práticas, como por exemplo, a produção de sequências didáticas, projetos de ação didática em que fossem trabalhadas análises de fontes associando com o aprendizado dos conteúdos. Esses materiais produzidos poderiam ser desenvolvidos nas aulas de estágio, assim o graduando poderia avaliar o processo de ensino e aprendizagem em histórica. Concordamos com Karnal (2004) ao afirmar:

Um dos desafios do ensino de História é ensinar aos alunos não a contemplar o “edifício da História” como algo pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício. Isso não significa ensinar as soluções, nem significa mostrar aonde se chegou num determinado momento histórico, nem sequer significa dar algumas explicações sobre como e por quê se chegou naquele ponto. Isso é importante, mas, não é o suficiente. Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e situações problema; significa ensinar a selecionar e interpretar dados e informações de maneira a ter maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente a apreensão da situação histórica; significa enfim a ter uma percepção mais abrangente da condição humana nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas. (KARNAL, 2004, p. 58).

Ensinar História para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental exige da formação do professor, um aprendizado histórico que rompa com os tradicionais métodos de memorização. Lembramos que no Curso analisado, além das referências bibliográficas registradas na ficha da disciplina, os graduandos contaram com

materiais didáticos produzidos especialmente para a turma. Continuamos esse tópico empreendendo um estudo sobre esses materiais.

Foram oferecidos aos discentes dois tipos de mídias: DVD-ROM e material impresso, com suas capas apresentadas na figura 6.

Figura 6 - Apresentação dos materiais impresso (a) e digital (b) do Guia da Disciplina de Metodologia do Ensino de História²⁷ do Curso de Pedagogia a Distância da UFU, disponibilizado à Turma PARFOR 2011-2015.



Fonte: UFU (2012).

²⁷ O Guia de metodologia do Ensino de História encontra-se disponível em: https://www.ead.ufu.br/file.php?file=%2F635%2Farquivo%2FGuia_MEH_Completo.pdf. Acesso em: 16.nov.17.

O material didático é composto por 89 páginas e foi produzido pelas autoras: Selva Guimarães²⁸ e Iara Vieira Guimarães²⁹ e o sumário organizado em quatro módulos quinzenais: 1) A História nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental (1.1 – O ensino de História na História do Brasil; 1.2 A LDB – Lei 9.394/96, os PCNs e o ensino de História; 1.3 O estudo da história da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; 1.4 os livros didáticos; Considerações finais e Atividades e Referências). 2) Saberes e práticas de ensino de História (2.1 O que é a História? Como ela é construída? 2.2 Diferentes histórias, múltiplas interpretações 2.3 modos de ensinar; Considerações finais e Atividades e Referências). 3) Fontes e linguagens no ensino de História (3.1 Literatura infantil; 3.2 Poesias e Canções; 3.3 Documentos impressos e textuais; 3.4 Museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos; 3.5 Imprensa periódica; 3.6 Fontes iconográficas; 3.7 Fontes orais; 3.8 Internet; 3.9 Cinema Considerações finais e Atividades e Referências). 4) Ensinar História por projetos de trabalhos (4.1 O que entendemos por projetos de ensino; 4.2 Como desenvolver projetos de ensino; 4.3 Relato de experiência; Considerações finais e Atividades e Referências).

Podemos observar que o material didático oferecido pelo Curso vem ao encontro da ficha da disciplina, aborda a história do ensino de História, discute a questão curricular e avança em relação à proposta da disciplina ao enfatizar a história da África e da cultura afro-brasileira e história indígena. Aborda as reflexões acerca das diferentes fontes e linguagens,

²⁸ Selva Guimarães: Possui Licenciatura em Estudos Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (1982), Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1985), Mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1991), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1996). Realizou Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP,(2007). Atuou como docente da educação básica. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, aposentada em março de 2017. Professora permanente do PPGED da UFU (Programa de Pós-graduação em Educação). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE - Uberlândia. Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, metodologias, didática e práticas de ensino e aprendizagem em História. Disponível em:<http://lattes.cnpq.br/6146634282412140>. Acesso em: 10 jan. 2018

²⁹ Iara Vieira Guimarães: Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas - PPGED/UFU), orientando pesquisas de mestrado e doutorado. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (1992), mestrado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1998) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense (2015). Integra a coordenação do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia - GEPEGH. Possui experiência nas áreas de Educação e Geografia e desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com ênfase em ensino e aprendizagem de Geografia, metodologias e práticas pedagógicas, formação de professores, artefatos midiáticos e ensino de Geografia. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/9760073640184964>. Acesso em: 10 jan. 2018.

que como já vimos ao longo dessa seção, vem sendo defendida pelos estudiosos do ensino de História que consideram que o trabalho com diferentes fontes e linguagens, nas aulas de História, contribuem para as crianças religarem saberes, pois torna-se possível relacionar a História com as vivências e experiências do presente. Por fim, o último módulo é destinado às atividades práticas: produzir e desenvolver projetos de ensino.

Na página 11, são apresentados os ícones que estão presentes ao longo do material. São estratégias para potencializar o estudo da disciplina: áudio, vídeos, leituras, multimídias, atividade no guia expresso, atividades no ambiente virtual, saiba mais, pare e pense e pesquisando na rede. Na página 12, é registrada uma tabela com as atividades a serem desenvolvidas. Essa tabela pode contribuir para a organização dos estudos dos graduandos.

Na introdução do material é apresentado um texto para os estudantes que ressalta as mudanças na oferta das disciplinas de História e Geografia na trajetória recente dos anos iniciais do ensino fundamental público no Brasil. O documento cita que:

Essas disciplinas, por se ocuparem das ações humanas no tempo e no espaço, são consideradas estratégicas para a formação da consciência histórica. Logo, são alvos de especial atenção dos poderes instituídos da sociedade. Exemplo disso são a desvalorização e a tentativa de destruição dessas disciplinas durante o Governo de Ditadura Militar, pós 1964, seja por meio da fusão de ambas em Estudos Sociais, da diminuição da carga horária, da censura aos livros didáticos, da perseguição aos professores e alunos que resistiram às imposições do regime (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012, p.5)

Destaca as diversas mudanças acerca da oferta de tais disciplinas e ainda nos informa que:

[...] a História e a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, sofreram, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, inúmeras mudanças nos currículos, nos materiais didáticos, nas metodologias, na formação docente e outras. Essas mudanças ocorreram atreladas às mudanças na pesquisa acadêmica, nos meios de comunicação de massa, na indústria cultural. O que estuda a História? O que ensinar? Para que ensinar? (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012, p.5).

O estudo da disciplina Metodologia do Ensino de História foi organizado em dois meses de estudos com quatro Módulos, disponibilizados quinzenalmente. Na análise do guia é

possível perceber, no Módulo 1, a intenção de estudos oferecida: A História nos Currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - ressalta inicialmente “O Ensino de História na história no Brasil”, em que são citados os fatos históricos que direcionaram o ensino de História no ensino fundamental. (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012, p. 13). A linguagem do texto é dialógica, pois as autoras atenderam às exigências da construção de material pedagógico o mais próximo da realidade da sala de aula e conduziram a escrita de maneira a dialogar com o estudante. Deixa explícito o objetivo que se quer alcançar com o estudo do módulo:

Analisar as principais mudanças ocorridas no ensino de História nas últimas décadas do século XX e início do XXI, focalizando as diretrizes legais, os currículos oficiais e os livros didáticos, frutos das políticas públicas brasileiras para educação básica. (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012. p. 14).

Para cumprir o seu objetivo aborda o conteúdo histórico de forma clara. Optou por uma escrita e uma organização temporal, que compreendemos ser uma forma bem didática de expor os conteúdos, na medida em que cada tópico começa a ser discutido por uma questão problematizadora. No primeiro tópico, que aborda o ensino de História no Brasil, as autoras iniciaram apresentando uma charge que problematiza a importância do pensamento ativo e crítico. Em seguida, levanta alguns questionamentos, dentre eles sobre como a história pode contribuir para a formação cidadã. Na metade do texto, quando aborda o ensino de História no contexto da ditadura civil militar no Brasil, o material apresenta o ícone "Pare e Pense", sugerindo o filme “A história oficial”, que aborda questões da ditadura militar na Argentina. Destacamos a coerência do material didático, pois a proposta de trabalhar uma narrativa histórica, partindo de uma História Problema, utilizando diferentes fontes e linguagens, não fica apenas na retórica, mas o graduando pode perceber na própria organização do material didático. Logo nas primeiras páginas as autoras recorreram à charge, a linguagem filmica, a abordagem comparativa. Finaliza o tópico, com a proposta de produzir uma linha de tempo, a partir do texto estudado, identificando as principais mudanças que ocorreram com o ensino de História em diferentes décadas. Nessa atividade sentimos falta de abordar as “permanências”, pois consideramos que no processo de ensinar e aprender História, deve-se reforçar a questão das mudanças e das permanências.

No segundo tópico, abordam a Lei 9.394/96, os PCNs e a relação com o ensino de História. Mantém a narrativa em forma de diálogo e logo na segunda página recorrem ao ícone "Pare e Pense" para problematizar, instigando o pensamento crítico do estudante:

Por que tantas mudanças nas leis, nas diretrizes curriculares para o ensino de História, Estudos Sociais, Geografia? Sem dúvida há uma grande disputa teórica e política em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de História. Estamos, permanentemente, debatendo e indagando: O que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos alunos em nossas aulas de História? O que é significativo, válido e importante? O que merece ser ensinado da História do Brasil e do Mundo? O que e como ensinar nas aulas de História? Para que e por quê? O que mais interessa aos alunos das diferentes realidades? (GUIMARÃES e GUIMARÃES, 2012, p. 20)

A partir dos questionamentos é possível inferir reflexões sobre o currículo e percebê-lo como uma construção cultural, como um modo de organizar uma série de práticas educativas. Entender que o conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. É um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais. A seleção e a organização do conhecimento escolar não podem ser vistas como escolhas inocentes, não são um processo lógico, mas social no qual convivem, lado a lado, fatores epistemológicos e intelectuais.

Na atividade complementar é sugerida a análise de dois documentos. O primeiro é a LDB e o segundo os PCNs. É proposta uma ficha de análise dos documentos que se aproximam dos ensinamentos de Bittencourt (2004, p.235) que propõe um método de estudo dividido em três categorias:

- 1) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?
- 2) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por que foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?
- 3) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que fez perdurar como depósito da memória?

Assim, entendemos que analisar o documento consiste em descrevê-lo, isto é, destacar e indicar as informações que ele contém e mobilizar os diversos saberes para poder explicá-lo,

isto é, associar essas informações aos saberes anteriores, situar o documento no contexto em relação ao seu autor, identificar a natureza desse documento e também explorar essa característica para se chegar a identificar os limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo. Ao trabalhar a análise de documentos com os graduandos espera-se que eles possam recorrer a essa metodologia ao ensinar História nos anos iniciais.

O segundo tópico é encerrado sugerindo que os estudantes façam uma síntese dos PCNs destacando os objetivos (o para que ensinar) e os conteúdos (o que ensinar). Tal exercício pode contribuir para a prática docente ao ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental, pois o professor, sabendo da importância do que deve ser ensinado, terá condições de fundamentar suas aulas.

O terceiro tópico do primeiro módulo trata-se da temática da História da África e cultura afro-brasileira e história indígena. O texto enfatiza a questão das Leis, ou seja, a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Como atividade complementar sugere uma releitura das leis e reflexões sobre as suas mudanças e permanências. Destacamos que o estudo dessas leis e a inclusão dessas temáticas nas aulas de História, na perspectiva de uma educação antirracista, exigem aprofundamento nas temáticas, ou seja, o que está no material é insuficiente para possibilitar práticas educativas que combatam efetivamente o racismo. O material sugere a reflexão sobre um curta-metragem: “O Xadrez das Cores” e mais uma vez evidenciamos a dinâmica dialógica das autoras em recorrer a diferentes linguagens no processo de ensinar História.

Por fim, o último tópico aborda a questão dos Livros Didáticos (LD) e de forma bem sintética o texto destaca suas complexidades. Aproxima-se dos estudos de Bittencourt ao declarar que: é um material complexo, que sempre foram avaliados; muito criticados, muitas vezes considerado o culpado pelas mazelas do ensino de História; são invariavelmente um tema polêmico; o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser constantemente avaliado. A autora destaca o caráter polifônico do L.D.: avaliar a aquisição de saberes e competências, oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes e facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos.

No material didático analisado, a atividade sugerida consiste em uma visita ao site do MEC para realizar a leitura dos textos dos Guias de Livros Didáticos e dos últimos editais do

PNLD/MEC contendo as avaliações dos livros, as resenhas e análises. A proposta ressalta que é muito importante conhecer os critérios de qualidade exigidos pelo MEC. Nessa atividade sentimos falta de uma ficha com orientações mais detalhadas para a realização da pesquisa, como por exemplo: Quem foram os avaliadores? Registre os títulos e autores das obras aprovadas, pontos positivos e negativos destacados de cada obra. De acordo com a Ficha de Avaliação, quais os critérios você considera mais importante?

As atividades que finalizam o módulo são diversas: produção de texto, análise de vídeo, leitura complementar e atividade sobre a leitura, que tem aproximação com análise de documento. A reflexão sobre o Módulo 1 nos permite afirmar que o objetivo proposto pode ser facilmente cumprido em função do conteúdo histórico abordado e dos conteúdos pedagógicos. As atividades propostas contribuem para a formação histórica do professor, pois é extremamente significativo para o professor conhecer os aparatos legais que possibilitaram a inserção da disciplina História em diferentes currículos e é fundamental refletir sobre o Livro Didático e o PNLD como política pública. Seria importante, de alguma forma, chamar a atenção do graduando sobre a organização didática do material, para que compreenda a importância de recorrer à problematização, a diferentes fontes e linguagens nas aulas de História.

O Módulo 2 teve como título: “Saberes e Práticas de Ensino de História”. O objetivo consistiu em: “Caracterizar as diferentes abordagens teórico-metodológicas recorrentes no debate acadêmico e nas práticas de ensino de História nas séries/anos iniciais da educação básica no contexto escolar brasileiro”. O texto do módulo 2 mantém o estilo de escrita das autoras, ou seja, uma narrativa histórica em forma de diálogo. No primeiro tópico desse módulo, o intuito era responder as questões: o que é a História? Como a História é construída? Para iniciar as reflexões os estudantes recorrem à canção composta por Pablo Milanês e Chico Buarque, Canción por la unidad latino-americana gravada em 1978. No comentário sobre a canção as autoras abordam:

Muitos jovens não conhecem essa canção, composta por dois importantes artistas, um cubano e um brasileiro, gravada em 1978. Certamente, muitos de vocês não eram nascidos. Para as novas gerações, a citação dos trechos dessa canção pode parecer saudosismo, símbolo de uma época, de uma efervescência política que não tem retorno. Entretanto, ela nos faz relembrar a importância da história na vida e na luta de um povo, como algo vivo que acena, balança, ilumina, incendeia, também atropela, abre novos espaços, rисca novas trilhas, inventa outras tramas. A história não é algo abandonado,

parado à beira de uma estrada ou em uma estação. A história é movimento, transformação, contradição, diferença. Por isso, falamos em historicidade, ou seja, em processo da vida humana, em dinâmica da experiência humana no tempo e no espaço. Lembrando o historiador Rusen, “o termo ‘vida’ designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social” (2001, p.58). O autor ainda acrescenta que, quando falamos em processo “histórico”, significa que o passado, a experiência é interpretada e essa interpretação, essa construção, passa a fazer parte da nossa cultura. (GUIMARÃES, GUIMARÃES, p. 32).

O texto contribui para romper com ideia de que a História estuda apenas o passado. Mobiliza os estudantes a compreenderem a História como movimento. Uma relação temporal que envolve presente, passado e futuro. Na continuação do tópico, apresentam imagens de diferentes espaços onde aprendemos História: bibliotecas, museus, universidades, institutos, cultura popular, etc. Registram o papel do historiador e a importâncias das fontes na construção da História. Ilustram imagens de diferentes fontes históricas: documentos, cultura material, livros, etc. O ícone "Pare e Pense" sugere uma atividade com a certidão de nascimento da criança.

No segundo tópico, “Diferentes histórias, múltiplas interpretações”, as autoras diferenciam as múltiplas formas de se escrever a história, ou seja, as diferentes correntes historiográficas. Enfatizam a chamada história tradicional, que ressalta os grandes heróis e como forma de explicitar essa corrente apresentam a canção “Samba do crioulo doido”, de Sérgio Porto. Na canção são destacadas figuras históricas como: Princesa Leopoldina, Tiradentes, D. Pedro, Padre Anchieta, dentre outros. Na continuação do tópico ressalta a proposta da Escola dos Analles e suas contribuições, principalmente na ampliação do conceito de fonte histórica. Ilustra com imagens de diferentes sujeitos e diferentes objetos. Propõem o filme “Narradores de Javé” dirigido por Eliane Caffé, lançado em 2003. A proposta do filme aborda a questão da importância da história oral. No ícone "Pare e Pense" sugere: Após a leitura e análise dos textos, das imagens e do filme, faça uma comparação entre as abordagens históricas. Procure destacar: os sujeitos, o objeto de estudo, as fontes, os modos de pesquisar e estudar a História.

Consideramos que a forma como as correntes historiográficas são apresentadas no material didático analisado não é suficiente para a formação do professor. Essa temática necessita de aprofundamentos, pois concordamos com Bittencourt (2004) ao afirmar que:

Situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola. Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de história que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente (p. 139).

No terceiro tópico , “Modos de ensinar a História” ressaltam que o modelo da história tradicional marca, no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem em História nos anos iniciais. Citam, como exemplo, o trabalho com as datas cívicas. O desafio é romper com essa proposta que acaba consolidando a ideia de “uma história única”. Indo ao encontro com dessa proposta, o texto registra que

Desde o início da escolarização da criança, defendemos o desenvolvimento das noções de sujeito histórico, identidade, sociedade, cultura, trabalho, poder e História. Nossa concepção de educação e ensino de História comprehende e defende a formação do educando como um processo amplo, em que a socialização e a aprendizagem de noções históricas se iniciam na socialização anterior à etapa escolar e prosseguem ao longo desse processo de desenvolvimento, no interior de diferentes espaços educativos. A escola não constitui o único e exclusivo espaço de formação da identidade, de educação histórica. Portanto, faz-se necessário estabelecer, na e por meio da relação de ensino e aprendizagem, um diálogo com os diversos ambientes sociais de formação histórica, como museus, arquivos, bibliotecas e outros cenários ambientais e arqueológicos. Assim, a aprendizagem histórica pode ser ampliada e enriquecida. (GUIMARÃES e GUIMARÃES, 2012, p. 44)

Nessa perspectiva de ensinar História, os estudantes são considerados sujeitos, a História Temática é indicada como possibilidade, pois contribui para problematizar a “história única”. Aproxima da proposta de Seffner (2000) ao afirmar que o conhecimento histórico escolar constitui-se de conhecimentos da disciplina, dos problemas contemporâneos e das concepções dos estudantes. Dessa forma, o estudante pode perceber que a história não recupera o passado, mas constrói o passado, a partir de preocupações do presente, com reflexos nos projetos futuros.

Finaliza o módulo com propostas de atividades que incluem leitura e análise de um texto que aborda a literatura infantil nas aulas de História, e leitura de um texto que aborda a questão da diversidade. Pensando que o estudante ainda está bem no início da graduação, talvez esse módulo pudesse apresentar propostas de aulas para serem analisadas e discutidas

no fórum, pois seria uma oportunidade de ver materializado um plano de aula, ou uma sequência didática.

O Módulo 3 apresenta-se com a seguinte temática de estudos: “Fontes e Linguagens no Ensino de História”, e traz como objetivo: “Analisa processos de incorporação e trabalho pedagógico com diversas fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem de História nos primeiros anos de escolaridade” (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012, p. 55). O texto introdutório ressalta a importância de recorrer a diferentes fontes e linguagens nas aulas de História. As autoras destacam que “desde os anos iniciais, podemos formar na criança uma concepção de História que valoriza diferentes fontes e linguagens”. (p. 55). Ao longo do módulo são apresentadas as seguintes fontes e linguagens: Literatura infantil; Poesias e Canções; Documentos impressos e textuais; Museus, arquivos, bibliotecas, monumentos, objetos; Imprensa periódica; Fontes iconográficas; Fontes orais; Internet; Cinema.

Cada uma das linguagens é abordada de forma sintética, mas as autoras fazem questão de ressaltar a especificidade de cada linguagem. Chamam a atenção para não usarem como ilustração, pois reduz o potencial de aprendizagem e suas possibilidades. Consideramos que cada tipo de documento e/ou linguagem exige uma modalidade específica de leitura. É importante exigir do estudante a argumentação oral e escrita. Conforme Seffner (2000), a leitura e a escrita devem ser tomadas no conjunto das relações com formação e experiência, e vinculadas à leitura histórica do mundo.

As atividades propostas no final do módulo incluem o estudo de um texto complementar que aborda a internet nas aulas, um vídeo que trata da questão do preconceito: “Vista a minha pele”, roteiro de Joel Zito e Dandara. Por fim, uma atividade que sugere que o graduando faça uma síntese do potencial de cada uma das linguagens trabalhadas no processo de ensinar e aprender História nos anos iniciais.

O Módulo 4, intitulado: “Ensinar História por Projetos de Trabalho”, tem como objetivo “Refletir sobre os significados teóricos e pedagógicos de organização do ensino de História por meio de projetos de trabalho no processo de alfabetização integral das crianças.” (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012, p. 77)

Na introdução desse módulo, as autoras afirmam que durante muito tempo foi recorrente a ideia de que nos anos iniciais do ensino fundamental não era possível ensinar História para alunos ainda não alfabetizados. Diante disso, as autoras provocam: “É possível

alfabetizar sem História?" E defendem: "É possível, sim, alfabetizar ensinando História". Destacam o projeto de ensino como possibilidade.

No ícone "Pare e Pense" é pedido que o graduando registre o que entende por projeto e qual sua experiência em participação de projeto de pesquisa. A partir daí define-se o que é um projeto. Ressaltam duas premissas básicas: 1) a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo aluno; 2) o entendimento de que todo projeto visa a realização de uma produção, sendo o conjunto de tarefas necessárias à sua concretização empreendidas pelos alunos sob a orientação do professor. (p. 78).

No segundo tópico desse módulo, as autoras detêm-se nas orientações para a produção de um projeto de ensino:

O desenvolvimento de um projeto, em linhas gerais, é composto de três grandes etapas ou fases: primeiro, a problematização, a identificação e a formulação do problema, o planejamento, as discussões, a elaboração do projeto, a formação de grupos. A segunda etapa é a da construção, o desenvolvimento do trabalho, são as atividades, as aulas, a discussão dos resultados e a terceira fase é o momento da síntese, da apresentação dos resultados, da globalização, da socialização dos saberes produzidos, da avaliação final do projeto como um todo. (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012, p. 79).

Em um projeto de ensino a atividade é assumida por todos os alunos e previamente discutida. A elaboração de um projeto dá lugar a uma antecipação coletiva e formal dos momentos de seu desenvolvimento e do objetivo a atingir. A coletividade está necessariamente presente como moderadora, informadora e avaliadora.

A realização do projeto dá lugar a uma alternância de trabalho individual e negociação coletiva. A cooperação no grupo deve ser permanente, sem provocar confusão quanto às tarefas previamente decididas e distribuídas. O projeto deve ser posto em prática de maneira flexível. Uma programação rígida prevista desde o início e imposta pelo professor é o oposto de um projeto de ação didática. O papel do professor, no trabalho de projeto, é o de coordenador, intervindo a pedido dos grupos ou por sua iniciativa à medida que o trabalho avança. O projeto deve levar a uma produção com finalidade pedagógica e social e culminar com a apresentação do produto final para toda a classe.

Além de discutir a elaboração de um projeto de ensino, no último tópico é registrado um relato de experiência no qual o projeto consistiu em possibilitar a identificação de

diferentes tipos de moradia e discutir as necessidades e dificuldades de brasileiros em conseguir casa própria. O projeto registra as etapas apresentadas no item anterior.

Nas atividades são apresentadas propostas de: leitura complementar e atividade sobre a leitura, produção de um glossário e produção de um projeto de ensino. Essas atividades possibilitam aos graduandos compreenderem o processo da disciplina, ou seja, todos os estudos realizados anteriormente tiveram como objetivo fundamentar a prática do professor. Ao produzir um projeto de ensino o graduando mobiliza outros saberes, retoma os conteúdos curriculares expressos nos documentos oficiais, recorre a diferentes fontes e linguagens com intuito de mobilizar o estudante no processo de ensino e aprendizagem. Pode tomar a consciência de que necessita empreender um estudo sobre os conteúdos, pois a disciplina não aprofunda nos conteúdos históricos.

De acordo com Miranda e Schier (2016, p.1), a

[...] disciplina de história é fundamental na formação do aluno, isso porque, conhecendo o passado pode se entender o presente e desenvolver melhor o futuro, essa disciplina pode proporcionar o entendimento de várias ações de gerações diferentes. A história transmitida ao aluno de maneira adequada, utilizando comparações com o cotidiano dos mesmos, é mais bem absorvida despertando curiosidades e interesses em também fazer parte dela, mesmo que inicialmente em sua localidade e quem sabe futuramente fazer parte de uma parcela maior da história.

O Guia analisado tem um potencial na formação dos professores, mas como todo material didático deve ser problematizado e completado com outros textos, pois ensinar História não é tarefa simples, e assim concordamos com Rocha (2016), ao afirmar que:

Em face desses apontamentos referentes à formação e ao papel docente, focalizar-nos-emos a temática do ensino de História na formação inicial docente para os primeiros anos de escolaridade. Estudar História, interpretar, ensinar e escrevê-la não é algo simples. Formar o professor, que tem como ofício o ensino de História para crianças e jovens, requer o desafio de desenvolver saberes e práticas educativas “antenadas” aos novos tempos, aos novos alunos, numa relação ativa e significativa com outros tempos, lugares e sujeitos. A formação é um processo dinâmico, inacabado e inconcluso. O ofício do professor requer e implica um processo constante de aprendizagem.

Diante da complexidade de ensinar e aprender História, um fato complicador na educação a distância. Formar o professor na perspectiva de trabalhar “outras histórias” com

crianças do ensino fundamental exige um diálogo constante entre os graduandos. Produzir um projeto de ensino, por exemplo, é uma tarefa complexa, visto que o debate que acontece na sala de aula e a troca de ideias são momentos importantes para a formação do professor. No caso da EaD, a tecnologia tem como uma das funções possibilitar diálogos e trocas. Nesse sentido, é imperativo conhecer como a disciplina foi trabalhada na Plataforma *Moodle*.

Na figura 4 é possível observar o conteúdo trabalhado e as atividades propostas para a primeira quinzena. Segue exatamente a organização do Guia impresso: introdução; o ensino de história na história do Brasil; a Lei de Diretrizes Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais relacionados ao ensino de história; o estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; os livros didáticos. Apresenta as atividades que devem ser realizadas:

Figura 7 - Interface do módulo I da disciplina de Metodologia do Ensino de História

Fonte - Plataforma MOODLE/AVA (2017).

A Tarefa 1 consistiu em assistir o vídeo "aula introdutória". Nessa atividade, as professoras apresentam a intencionalidade do estudo do módulo e uma mensagem de estímulo à aprendizagem. As Tarefas 2 e 3, referem-se à leitura e realização de atividade de produção de texto de no

máximo com 15 linhas, identificando e analisando as principais mudanças ocorridas no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, no que se refere aos objetivos da disciplina, aos conteúdos prescritos nos currículos oficiais e os livros didáticos (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012, p. 28).

Atividade é fundamental para a formação do professor, pois é necessário conhecer o movimento histórico que marcou a História da disciplina.

Nas diferentes atividades possíveis na modalidade EaD, existem algumas que podem promover a interação *online* dos alunos, podendo contribuir para troca de informações, debates sobre temáticas de estudo muito próximas da realidade dos cursos presenciais, como, por exemplo, o Fórum de Discussão.

Segundo Souza e Matos (2009), o fórum de discussão pode se apresentar como espaço para tirar dúvidas, sendo bastante interessante quando os alunos passam a expressar suas dúvidas, enquanto outros participam das indagações dos colegas, possibilitando a geração de uma interação e até mesmo conversas sobre a questão apontada. Sendo assim, além da interação com o professor, o fórum estimula a interatividade dos estudantes, fomentando a discussão de temas e conteúdos e promovendo a aprendizagem colaborativa.

Da mesma forma, o incentivo ao uso da ferramenta Wiki, que abrange muitos aspectos referentes à EaD, deveria ser melhor incentivada, pois é uma boa ferramenta para atividades, desde aquelas com procedimentos de trabalhos colaborativos, até aquelas relacionadas com a habilidade no manuseio de ferramentas de edição de textos. Essa ferramenta permite aos estudantes de um curso uma interação solidária em um ambiente *online*, mais especificamente numa página WEB, de forma que consigam edificar determinado conteúdo em um grupo de pessoas (MORAN COSTAS, 2013). Por meio dessa atividade é possível a produção de um texto colaborativo, em que é permitido aos cursistas, terem a noção de coerência e informações sucintas.

Ao observarmos a forma como esse módulo se efetivou, identificamos os poucos usos de ferramentas possibilitadas pela plataforma na educação a distância. O *Wiki* não foi utilizado e os Fóruns pouco explorados. Lembramos que esses espaços possibilitam diálogos, debates, embates que podem contribuir na formação do professor. A principal atividade de interação utilizada em todas as quinzenas de estudos foi o Fórum de Dúvidas. Esse espaço interativo era aberto pelo tutor a distância no início de cada tarefa, e vinha acompanhado do enunciado sempre grafado da mesma forma para todas as atividades. “Poste aqui suas dúvidas sobre a atividade [...]”, ou “Prezadas alunas, ao realizar a atividade do texto básico poste aqui sua dúvida referente a mesma. Atenciosamente [...]” (GUIMARÃES, GUIMARÃES, 2012). O que observamos nas postagens das cursistas foram as dúvidas em relação ao enunciado das tarefas, de como realizá-las ou de como enviá-las pela plataforma. Não percebemos, nesse

Fórum diálogos entre as discentes. Como também cabe mencionarmos a percepção de uma atuação mecânica por parte da tutora a distância, visto que repetia automaticamente em todas as tarefas a mesma frase, atualizando apenas o número da atividade proposta. Essa ação também propiciou a inércia dos cursistas, por isso ressalta-se que o trabalho do tutor a distância é muito importante, é preciso mobilizá-los para uma participação interativa.

Como apresentado anteriormente no Guia, o Módulo 2 tem como título “Saberes e Práticas de Ensino de História” e tem o objetivo de caracterizar as diversas abordagens teórico-metodológicas comuns ao debate acadêmico e às práticas de ensino de História nos anos iniciais da educação básica. Segundo o documento,

[...] a História é o estudo das ações humanas no passado e no presente. [...] busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram em suas vidas e a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela nos possibilita a pensar as experiências sociais como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2012, p.33).

Assim, é possível inferirmos que a História é dinâmica, documentada em diferentes formas e fontes, que podem ser reinterpretadas conforme o ponto de vista do historiador. Demonstram-se, na publicação, exemplos de documentos históricos que devem ser considerados como fontes de informações a respeito de acontecimentos, como objetos de arte, documentos, livros e manifestações culturais. Tais exemplos caracterizam a investigação histórica, em que o historiador transforma o objeto de investigação em conhecimento histórico, sendo representada da seguinte forma:

O historiador investiga, faz um levantamento das fontes históricas, analisa-as e escreve a história. É por meio dos diversos registros das ações humanas, dos documentos, dos monumentos, dos depoimentos de pessoas idosas, de fotografias, objetos e roupas que obtemos informações sobre o real vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços. Portanto, todos os registros e as evidências das ações humanas são fontes de estudo da História (GUIMARÃES; GUIMARÃES, p.34).

O módulo em discussão inclui informações acerca dos “Modos de ensinar História” e permite diferenciar a “história tradicional” da “história nova”. O que outrora levava em

consideração apenas os documentos oficiais e personalidades históricas como criadores da história, passou a considerar também os registros da ação humana, como entrevistas, fontes audiovisuais e manifestações artísticas, com atenção especial aos filmes e documentários, além das manifestações sociais. Caracterizada pelo Guia da seguinte forma:

Tudo aquilo que é registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história. Logo, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história. A história não é feita apenas por atores individuais, mas também por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes etc. (p.38).

Nesse novo modo de ensinar História, tema do terceiro subtópico do Módulo, registra-se a mudança da história tradicional para uma história que valoriza mais as ações históricas e sujeitos diversos. É destacada a influência direta da relação entre professores e alunos e da não dependência exclusiva do livro didático. Reiteramos nossas críticas em relação à forma como a historiografia foi abordada, pois não permite a compreensão da complexidade da escrita da história.

Ainda nesse módulo, reforça a importância do contato com espaços que destacam a formação histórica como museus, bibliotecas e arquivos para a ampliação e enriquecimento do processo educativo. É indicada também como prática do aprendizado de História:

A exploração das noções de tempo e espaço que proporciona a percepção dos diferentes ritmos e temporalidades: o passado, o presente, o futuro; as noções de sucessão, duração, ordenação, simultaneidade; as transformações e as permanências no processo histórico. [...] O espaço é construído pelos homens que, através do trabalho, transformam a natureza, modificam o meio, a paisagem e produzem os meios necessários à sua sobrevivência. Portanto, o espaço é uma construção histórica de homens e mulheres na dinâmica das relações sociais, de trabalho, políticas, econômicas e culturais (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2012, p.44).

Essa perspectiva de ensinar história possibilita a interdisciplinaridade, que facilita aos alunos a associação dos saberes obtidos na disciplina de História com outras disciplinas e com os processos recorrentes em seu cotidiano, fazendo com que todos os envolvidos tenham a percepção de que são personagens dos acontecimentos históricos.

Na figura 5, observamos a interface do Módulo 2, com a disponibilização dos conteúdos trabalhados: “Diferentes histórias, múltiplas interpretações” e “Modos de ensinar história”. Sobre as atividades indicadas na lista, nota-se a mesma metodologia utilizada no primeiro módulo: leitura, vídeo e atividades sobre os textos. Lembramos que durante o módulo II também não se usou o Fórum de Dúvidas. Novamente, deve-se salientar sobre a importância do debate para o melhor desempenho nos conteúdos que carecem desse tipo de atividade, ou seja, que envolve mais criticidade.

Figura 8 - Interface do módulo II da disciplina de Metodologia do Ensino de História

2 Módulo II: Saberes e práticas de ensino de história

Quinzena 2 – Período: 21/08/12 a 02/09/12

Conteúdos básicos do Módulo 2

2.1. Diferentes histórias, múltiplas interpretações
2.2. Modos de Ensinar História

- [Tarefa 8 – Assistir à video aula introdutória](#)
- [Tarefa 9 – Leitura do texto básico](#)
- [Tarefa 10 – Leitura do texto complementar 1](#)
- [Tarefa 11 – Realizar atividade da leitura complementar 1](#)
- [Tarefa 12 – Leitura do texto complementar 2](#)
- [Tarefa 13 – Realizar a atividade da leitura complementar 2 – parte 1](#)
- [Tarefa 14 – Realizar a atividade da leitura complementar 2 – parte 2](#)
- [Fórum de Dúvidas](#)

Fonte - Plataforma MOODLE/AVA (2017).

Nesse módulo houve a oportunidade de atividades colaborativas, como realização de seminários *online*, trabalhos em grupo e Fóruns *online*. Apesar de tímidas, possibilitaram desenvolvimento da crítica aos conteúdos e à prática para posteriores módulos e tratamento de disciplinas. Isto porque a Tarefa 11 consistiu em um Fórum de Debate ou Fórum de

Discussão³⁰, nessa atividade foi possibilitado aos cursistas a leitura de textos de estudo da temática nas tarefas anteriores e na sequência foi aberto o Fórum em que eles apresentaram suas compreensões, suas experiências no cotidiano escolar e aconteceu a participação do tutor/professor como mediador das interações e com fomento de contribuições mais abrangentes, provocativas. Nessa atividade ocorreu um debate *online* com diferentes sujeitos envolvidos no estudo dos temas do módulo.

Como apresentamos anteriormente, o módulo 3, "Fontes e Linguagens no Ensino de História", objetiva que os alunos analisem a incorporação e o trabalho pedagógico frente à diversas fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem de História nos primeiros anos de escolaridade. São citadas como fontes de informações históricas para a escolaridade dessa faixa etária: a literatura infantil, as poesias e canções, os documentos impressos e textuais, espaços culturais como museus, arquivos, bibliotecas, monumentos e objetos, a imprensa periódica, as fontes iconográficas (as imagens), fontes orais, a internet e o cinema. O Guia da Disciplina considera que:

As fontes e metodologias, o diálogo e a troca de experiências fazem parte de um movimento de construção e reconstrução de propostas pedagógicas capazes de estabelecer uma relação crítica com as concepções de História, ensino e realidade social. [...] entendemos que as linguagens são formas e expressões de lutas, de experiências históricas. Esse processo de re/construção exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vivemos (GUIMARÃES; GUIMARÃES, 2012, p.72).

Ainda no Módulo 3, a interface disponibiliza uma lista de conteúdos sobre as fontes e linguagens no ensino fundamental envolvendo o uso da literatura infantil, documentos impressos e textuais, museus, arquivos, biblioteca, monumentos, objetos, impressa periódica, fontes icnográficas, fontes orais, internet e cinema (Figura 6). A lista de atividades segue da mesma forma como nos módulos anteriores, incluindo leitura e atividade com de textos e visualização de vídeos. Uma atividade mais prática como formulação de pequenos projetos ou criação de materiais para utilização em aula poderiam ter ilustrado mais esse módulo e, ainda,

³⁰ Segundo Moore 2007, consiste em uma atividade comunicação assíncrona nos cursos a distância. Esse tipo de comunicação propicia aos participantes a discussão de temas entre os cursistas e professores, troca de compreensões e sentidos, construídos a partir de suas singularidades. A partir da comunicação assíncrona além de promover a discussão de temas permite a cada indivíduo na sua diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver competências comunicativas e contribuir para o conhecimento coletivo.

introduzindo a elaboração de projetos para o Módulo 4. Os estudantes poderiam utilizar as ferramentas como o Fórum e o *Wiki* para publicarem e interagirem sobre suas experiências nas atividades. Atividades estas já mencionadas e esclarecidas suas funcionalidades na educação a distância.

Figura 9 - Interface do módulo III da disciplina de Metodologia do Ensino de História

	3 Módulo III: Fontes e linguagens no Ensino de História
	Semana 3 – Período: 04/09/12 a 16/09/12
	Conteúdos básicos do Módulo 3
	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Introdução 3.2. Literatura infantil 3.3. Documentos impressos e textuais 3.4. Museus, arquivos, biblioteca, monumentos, objetos... 3.5. Imprensa periódica 3.6. Fontes iconográficas 3.7. Fontes orais 3.8. Internet 3.9. Cinema
	<ul style="list-style-type: none"> Tarefa 15 – Assistir à vídeo aula introdutória Tarefa 16 – Leitura do texto básico Tarefa 17 – Leitura do texto complementar Tarefa 18 – Realizar atividade da leitura complementar Tarefa 19 – Assistir ao vídeo básico Tarefa 20 – Realizar a atividade referente ao vídeo básico Tarefa 21 – Síntese Fórum de Dúvidas

Fonte - Plataforma MOODLE/AVA (2017).

Por fim, o último módulo do guia em estudo teve a finalidade de gerar a reflexão acerca da utilização de projetos de trabalho no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais metodologias são propostas justamente pelo desafio de ensinar História para crianças. Porém, o projeto de ensino pode mobilizar os estudantes e contribuir para a formação histórica. Destacamos na figura 7, a forma como o módulo foi trabalhado na Plataforma:

Figura 10 - Interface do módulo IV da disciplina de Metodologia do Ensino de História.

Módulo IV: Ensinar História por Projetos de Trabalho

Semana 4 – Período: 18/09/12 a 30/09/12

Conteúdos básicos do Módulo 4

- 4.1. Introdução
- 4.2. Entendemos por Projeto de ensino
- 4.3. Como desenvolver Projetos de ensino
- 4.4. Relato de Experiência

- [Tarefa 22 - Assistir à vídeo aula introdutória](#)
- [Tarefa 23 - Leitura do texto básico](#)
- [Tarefa 24 - Leitura do texto complementar](#)
- [Tarefa 25 - Realizar atividade da leitura complementar](#)
- [Tarefa 26 - Glossário](#)
- [Tarefa 27 - Elaborar um projeto de trabalho](#)
- [Fórum de Dúvidas](#)

Fonte - Plataforma MOODLE/AVA (2017).

A interface do módulo 4 “Ensinar História por Projetos de Trabalho”, representada na figura 7, apresenta conteúdos para se entender o que é um projeto de ensino e como desenvolvê-los, além de estimular o relato da experiência. Nesse módulo, o Fórum e o *Wiki* seriam ferramentas indispensáveis para o compartilhamento de experiências ao final dos projetos. A lista de atividades seguiu a mesma metodologia dos módulos anteriores, distinguindo-se na elaboração de projeto que pode ser considerado como um exercício mais dinâmico para assimilação do conteúdo da disciplina.

No decorrer do curso, observamos que houve uma necessidade maior de explorar essas ferramentas disponíveis para a educação a distância desde o Módulo I. A comunicação no âmbito da Plataforma pode ser melhor trabalhada para que a compreensão sobre as disciplinas aconteçam de forma mais clara e objetiva. Nessa perspectiva, esses obstáculos mais adiante serão dificuldades para que os egressos colocarem a aprendizagem que tiveram em prática. Concordamos com Freire (2002, p. 12) em seu discurso:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que me *forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me

considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

Consideramos que as aulas na plataforma precisam mobilizar mais os professores para o diálogo. A troca de informações, de angústias e de possibilidades deve ser potencializada. Segundo Cooper (2012, p.58 - 59), alguns docentes podem se sentir inseguros sobre o seu conhecimento em História, porém, o entusiasmo e o aprendizado com as crianças e com os colegas de trabalho são mais importantes e há muitas fontes de informações disponíveis para ajudar. É importante trabalhar de forma colaborativa com os colegas, compartilhando ideias, liderando e apoiando onde for necessário, além de resolver as dificuldades que inevitavelmente surgirão. Ademais, a troca de experiências, a busca de informações e até mesmo de aperfeiçoamento por meio de cursos de formação continuada ou especializações são meios que visam a melhoria do ensino de História dentro da sala de aula. Além disso, releva o papel do professor em se desenvolver como profissional.

No próximo item trazemos os depoimentos de docentes entrevistadas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em que procuraremos apresentar suas perspectivas e interpretações sobre a docência e prática profissional, ao ensinar História nos anos iniciais a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da formação em Pedagogia EaD Turma PARFOR (2011-2015).

4.3 Contribuições do Curso de Pedagogia a Distância nos Saberes e Práticas das Professoras ao Ensinar História

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre as possíveis contribuições da disciplina “Metodologia do Ensino de História” desenvolvida no Curso de Pedagogia EaD da UFU – Turma PARFOR (2011-2015), empreendemos um estudo sobre “saberes”. Para Tardif (2012) os saberes docentes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. São plurais e heterogêneos, pois o professor possui uma multiplicidade de saberes e raramente tem uma teoria ou concepção única de sua prática. Geralmente, utiliza muitas teorias, concepções e técnicas conforme a necessidade, mesmo que possam parecer contraditórias.

Os saberes docentes são personalizados, pois são incorporados e subjetivados, sendo difícil dissociá-los das pessoas e de suas experiências. Para Tardif (2012) os saberes são personalizados, pois cada professor tem uma história de vida, carregada de emoções, poderes, personalidade, cultura(s), pensamentos e ações que revelam as marcas dos contextos nos quais se inserem. O autor também sinaliza que os saberes docentes são situados, uma vez que são construídos e utilizados em função de situações específicas e assim ganham sentido.

Tardif (2012) identifica quatro tipos de saberes: os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação docente. Esses saberes, nos primeiros anos de prática profissional, são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que se dispõe uma sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. A prática docente incorpora esses saberes, que emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes, que são definidos e selecionados pelas instituições universitárias, por meio das disciplinas. Os saberes curriculares são os que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Os saberes experienciais, sendo aqueles baseados no trabalho cotidiano, brotam da experiência e são por ela validados, ou seja, são os saberes da prática. Esses saberes são incorporados às experiências individuais e coletivas sob a forma de *habitus* e de habilidades.

A partir dessas considerações sobre os saberes, procuramos identificar, nas narrativas das professoras colaboradoras, as possíveis contribuições da disciplina “Metodologia do Ensino de História” nas práticas cotidianas. Questionamos nossas colaboradoras sobre como ensinavam História antes da graduação em Pedagogia na modalidade EaD: O que ensinavam? Qual objetivo? Quais as metodologias mais utilizadas? As narrativas revelaram sinais de que não havia muita clareza da importância do saber histórico escolar na formação das crianças. A professora Victória Régia (2016), afirmou recorrer sempre à internet para preparar as aulas de História. Todas as outras colaboradoras revelaram recorrer ao livro didático. Outras destacaram que buscavam apoio nos suportes informativos disponibilizados pela escola.

Na continuação das entrevistas questionamos: Com a conclusão do Curso, o que mudou na sua prática de ensinar História? Antes de responder à pergunta, algumas professoras registraram algumas lacunas em relação à disciplina “Metodologia do Ensino de História”:

O curso de Pedagogia não dá base para o conteúdo de História, ministrar os conteúdos dos anos iniciais. O curso ensina como dar aula, postura de professor como fazer um planejamento, projetos [...] (VICTÓRIA RÉGIA, 2016).

Quanto a lecionar história na educação infantil, assim... posso dizer que o curso não ensinou História (conteúdo específico da História), mas ensinou-nos métodos de ensino (ROUXINOL, 2016).

As narrativas acima apresentam indícios de que a disciplina cumpriu parte de seus objetivos, pois enfatizou a importância do planejamento e de forma específica, o potencial de um projeto de ensino. Mas, outras questões básicas, tais como a compreensão do conhecimento histórico pelos alunos, o raciocínio histórico, o estudo de fontes históricas não foram mencionadas nas entrevistas.

Outras narrativas revelaram sinais do pouco impacto da disciplina “Metodologia do ensino de História”, haja vista que permanece com os métodos que já utilizava:

Depois da graduação continuei com o mesmo método, pois o curso nos ensinou metodologia do ensino de História, então tenho de me apoiar nos materiais que recebo nas escolas, não aprendi nada diferente no ensinar História, e acredito que meus métodos estão corretos, pois tenho boa avaliação dos meus alunos (CANÁRIO BELGA, 2016).

Para ensinar História aos meus alunos eu utilizo dos materiais disponibilizados pela Secretaria do Estado de Educação, pesquisas na Internet. O material que nos vem da Secretaria é completo e de fácil compreensão, não há dificuldade, simples... (GAIVOTA, 2016).

Agora, em relação a lecionar História com meus alunos, eu sigo o material pedagógico disponibilizado pela escola que vem da Secretaria do Estado. Nós temos material pedagógico para os conteúdos, com História também é assim, então é só seguirmos o material que contemplamos o conteúdo. Faço também pesquisas na internet complemento o material (MELRO AZUL 2016).

Temos informações superficiais e de métodos. Desta forma, a gente faz o curso, mas quando chega na sala de aula o que temos é muito diferente. Eu me sinto capaz de ensinar o conteúdo porque eu estudo, pesquiso (MARGARIDA, 2016)

Por um lado, as narrativas revelam quanto os saberes experenciais marcam a prática das professoras. Todas as colaboradoras já exerciam a atividade docente, ou seja, já ensinavam História antes da formação no Curso de Pedagogia EaD. E o que elas estudaram na disciplina Metodologia do Ensino de História pouco impactou em suas práticas. As

experiências formadoras vividas na escola são inscritas na história de vida do professor que perpetuam, seja para evocar tanto as qualidades desejáveis, quanto as indesejáveis na sua atuação como docente. Tardif (2012) considera os saberes experimentais, aqueles “que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (TARDIF, 2012, p.14).

Por outro lado, não podemos desconsiderar a crítica registrada em relação aos conteúdos. Não podemos confundir que os conteúdos de História possam ser abordados em outras disciplinas, tais como História da Educação que não aborda o conteúdo básico relacionado à área do ensino de História. E o espaço concernente ao ensino de História (conteúdos e metodologias) é restrito e desafiador no sentido de formar professores capazes de produzir saberes e práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem histórica. Talvez fosse necessário a produção de uma nova disciplina que tivesse como objetivo abordar, de forma mais específica, os conteúdos históricos a serem trabalhados na educação infantil e nos anos iniciais. A pesquisa de Rocha (2016), que analisou cursos de Pedagogia presenciais, revelou que a menor carga horária de História em Cursos de Pedagogia foi identificada na UFU.

Para potencializar a relação com a prática, a disciplina poderia estabelecer um diálogo mais íntimo com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Por exemplo, o projeto de ensino produzido poderia ser desenvolvido em uma intervenção realizada na disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Assim, seria possível às graduandas avaliar o impacto do projeto na formação das crianças.

Nesta seção, nosso objetivo consistiu em apresentar algumas considerações sobre as possíveis contribuições do Curso de Pedagogia FACED/UFU - EaD, turma PARFOR (2011-2015) no processo de ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. Realizamos também uma análise sobre a ficha da disciplina e o material didático oferecido pela disciplina Metodologia do Ensino de História para a Turma de Pedagogia PARFOR (2011-2015) e também a forma como foi trabalhada na Plataforma *Moodle*. Registraramos as vozes das entrevistadas procurando identificar os possíveis impactos da disciplina nos saberes e nas práticas docentes. Na análise do material didático (Guia) identificamos que o material produzido vai ao encontro da Ficha da disciplina, sendo que o material apresenta elementos fundamentais para formação dos professores, como uma reflexão sobre a história do ensino de

História; o curso da disciplina e acompanha as diretrizes dos documentos oficiais (PCNs). Ainda de forma superficial trabalha as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Na próxima seção, nas considerações finais, retomaremos, de forma sintética, o processo da pesquisa e optamos por trabalhar com a proposta de Cunha (2012), ou seja, registrar as fragilidades e potencialidades do Curso de Pedagogia EAD FACED/UFU – Turma PARFOR (2011-2015).

V
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta pesquisa, que teve como objetivo apresentar e analisar a formação de professores efetivada pelo Curso de Pedagogia EaD- FACED/UFU, Turma PARFOR (2011-2015), evidenciando a disciplina Metodologia do Ensino de História. Na escrita do texto priorizamos partir do geral para o particular. Nesse processo empreendemos um olhar sobre o movimento histórico da EaD no mundo, particularmente no Brasil e também identificamos a importância da LDB nesse processo. Localizamos essa modalidade de educação na UFU para apresentar nosso objeto de estudo: o Curso de Pedagogia EaD – UFU – Turma PARFOR (2011-2015). E, por fim, nosso foco foi identificar a forma como o ensino de História é abordado no Curso.

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa, isto porque nossa inquietação surge em meio à nossa vivência da prática cotidiana, do exercício da docência, que de acordo com Alves (1991), toda pesquisa qualitativa é baseada na hermenêutica, na qual a percepção da investigação sofre influência das próprias percepções do pesquisador em relação às experiências vividas e aos objetos de pesquisa. Recorremos aos seguintes instrumentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas.

Na Seção II, ao registrarmos o movimento histórico da EAD, identificamos a importância das TICs para o avanço dessa modalidade de ensino. No caso dos cursos de formação de professores consideramos que os decretos, portarias e resoluções, de forma específica as Diretrizes Curriculares para a formação de professores e o Referencial de Qualidade MEC, foram fundamentais para o avanço na qualidade do Curso. Mesmo diante de tais avanços, concordamos com Cunha (2014) quando afirma que ainda persistem paradigmas que necessitam serem ultrapassados, como: o preconceito em relação à qualidade da oferta do ensino presencial, que pode ser justificado pela categoria professor, com temor de perda do trabalho; o despreparo dos diferentes profissionais envolvidos na oferta do ensino EaD e as dificuldades dos cursistas em lidar com as TICs.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) iniciou o processo de oferta de cursos a distância ainda na década de 2000. Vale ressaltar que desde o ano de 1997 já haviam discussões internas na instituição com o objetivo da inserção da modalidade. O CEaD atua em parceria com as unidades acadêmicas apoiando administrativamente no que concerne à realização dos cursos a distância. Assim, desde 2010 até 2017, esse Centro atende, não somente a procura por cursos nessa modalidade de ensino na instituição, mas também de

outras instituições, possui professores preparados para utilizarem diferentes metodologias adequadas ao ensino de qualidade por meio da EaD, destacando-se a orientação ao uso adequado das TICs envolvidas, como também nos resultados de formação de seus egressos.

Na seção III, detemos nosso olhar no Curso de Pedagogia a Distância da FACED/UFU, Turma PARFOR (2011-2015). As análises do PPC e de documentos legais nos levaram a identificar o quanto é ampla e complexa a formação docente, assim como nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais, visa a formação do profissional docente-pesquisador-gestor. Porém, consideramos que a carga horária total dos Cursos não permite a formação ampla e complexa almejada no PPC. Para ocorrer uma sólida formação teórica, prática e interdisciplinar, faz-se importante analisar e rever a carga horária total do Curso, bem como a organização da matriz curricular, para que seja um espaço que crie condições para o desenvolvimento formativo crítico e criativo dos egressos. É importante que se tenha um PPC para cada curso – presencial e a distância – pois são ambientes de aprendizagens diferenciados, tanto no lugar, no como ensina e aprende e também considera-se que os sujeitos aprendentes possuem perfis diferentes.

O PPC analisado revela uma fragmentação da organização curricular do conhecimento ao separar a teoria da prática. Essa questão pode ter como consequência a dificuldade do futuro professor em não relacionar os seus conhecimentos com a sua aplicação pedagógica. Concordamos com Veiga (1997) ao afirmar que “a separação entre teoria e prática fortalece a presença de blocos autônomos de disciplinas, tendo, de um lado a fundamentação teórica e, de outro, a parte prática, apresentadas pelas disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino, ministradas no final do processo de formação” (p. 93).

O estudo empreendido no PPC revelou indícios de ausência de vínculos entre as disciplinas específicas (Matemática, Português, Ciências, Artes, Geografia e História), o que deveria ocorrer para o desenvolvimento crítico reflexivo do formador, possibilitando a relação entre os conteúdos, rompendo com a fragmentação do currículo e promovendo um ensino que faça relação com a vida prática da criança. Assim como na pesquisa de Rocha (2016) identificamos uma distância entre teoria e a prática nas disciplinas específicas, que ocupam um lugar restrito na formação. Os egressos não estão sendo formados para o domínio de conteúdos e metodologias de ensino.

Por fim, na Seção IV, detemos nossas reflexões na disciplina Metodologia do Ensino de História. Percebemos que o material didático produzido (Guia), vai ao encontro da ficha da

disciplina. A organização do material auxilia na compreensão do movimento historiográfico que marcou a história do ensino de História. Enfatiza a relação do ensino de História com a formação de identidades. Por um lado, o Guia registra um estudo sobre a Lei 10.639/03 e 11.645/08, sem aprofundar na questão, mas ao menos possibilita a problematização sobre a educação para as relações étnico-raciais. Por outro lado, destacamos a qualidade e a importância das leituras e atividades complementares registradas no material.

Podemos perceber que no ambiente *Moodle* existem diferentes ferramentas que possibilitam a construção colaborativa do conhecimento, que podem acontecer em conjunto para a provocação do debate, ou seja, metodologia de ensino que conduz o aluno a expor suas ideias, defendê-las e até se preciso concordar com a manifestação, com o ponto de vista do outro. Por meio do diálogo se constrói a criticidade do aluno e torna-se possível abrir a mente para se ter diferentes olhares sobre uma determinada conjuntura histórica social. Defendemos a necessidade de potencializar os usos desse ambiente no processo de ensinar e aprender História e ressaltamos a importância dos Fóruns e Chats.

Para que ocorra o processo de aprendizagem, em concordância com o que está expresso por Guimarães e Guimarães (2011), os alunos em formação acadêmica necessitam de metodologias de ensino nas atividades do curso que conduzam aos saberes expostos pelas autoras. Retomamos a proposta registrada na seção anterior, que consiste em buscar estabelecer um diálogo mais íntimo com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado. Ao longo do Estágio, colocar em prática os projetos produzidos na disciplina Metodologia do Ensino de História.

A partir dessas considerações nos foi possível concluir que a UFU possui potencialidades diferenciadas para a oferta da educação na modalidade a distância, bem como um corpo docente e técnicos com competências e habilidades, material de qualidade (impresso e CD-ROM) e estrutura organizacional adequada. Salienta-se, no entanto, que no currículo do Curso (PPC) ainda predomina a ênfase nos conhecimentos teóricos e pouca relevância à prática.

Neste sentido, nos foi possível perceber, por meio das vozes das colaboradoras, que o curso de Pedagogia FACED/UFU – EAD Turma PARFOR (2011-2015) não colaborou com ensinamentos teóricos e práticos ao ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental. Vale ressaltar que entendemos, após a análise dos documentos que constituíram o curso PPC e o Guia de Metodologia do Ensino de História, que o curso cumpriu o que se propôs e ainda

ofereceu instrumentos que proporcionaram ao estudante a construção de caminhos para o entendimento do processo histórico e de como ensinar o conteúdo às crianças de forma dinâmica e prazerosa.

É importante mencionar que muitas vezes os estudantes esperam em um curso de formação continuada encontrar metodologias “prontas”, o que não é possível ao considerarmos as diferentes realidades que encontraremos nos espaços escolares. Por isso, a importância do diálogo entre as disciplinas e o estágio, pois é nessa interlocução do conhecimento teórico e da prática do ensino que se concretizam as práticas e saberes educativos adquiridos no período da formação. Necessário se faz encontrarmos caminhos, trajetórias de ensino, e esse processo se constrói com leveza e agrega conhecimento sustentado pelos ensinamentos e as experiências de outros professores com mais tempo no “chão da escola”. É preciso maior envolvimento teoria e prática nas formações dos professores.

Portanto, ao findar as nossas considerações cabe-nos sugestões acerca do que concluímos nesta pesquisa, visto que neste cenário é possível afirmar que há necessidade de se explorar mais as potencialidades que o AVA e a Plataforma oferecem, principalmente no que se refere a interação *on-line*, o que proporcionará aos estudantes o debate, a interação e a exposição de ideias, aguçando o senso crítico, e o entendimento das questões sociais inerentes ao construir dos saberes históricos, tão necessários para formação dos aluno/professores na condição de futuros agentes na construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD > Censo EAD.BR - 2015/2016 | ABED.** Disponível em:

www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1395/2016/09/censoead. br.../2016

Acesso em: 10 Nov.2017.

AGÊNCIA BRASIL. **Quase 40% dos professores no Brasil não possuem formação adequada. Ministro da Educação Mercadante.** EBC, 2016.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>.

ALMEIDA, Obertal da Silva; et al. Conhecimento de acadêmicos de enfermagem acerca dos cuidados prestados durante a transfusão de hemocomponentes. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012. p. 174-189. Disponível em:

http://www.valdeci.bio.br/pdf/n13_2012/almeida_etal_conhecimento_de_n13_dez12.pdf

Acesso em: 20 abril. 2017.

ALVES, J.A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.77, n.5, p.53-61, mai. 1991. Disponível em:

<www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.10, n.1, 2011. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

ALVES, Raquel Elane dos Reis. **Os impactos do PROJETO VEREDAS, na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/series iniciais do ensino fundamental.** (Dissertação), Uberlândia, 2008, 181 p.

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a Distância.** UFLA/FAEPE. 2004.

AMARAL, Daniela Patti do. **Faculdade de Educação da UFRJ:** argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/FE, 2008.

ANJOS, Maria de Lourdes Porfírio Ramos Trindade dos; SILVA, WenderFaleiroda. Olhares sobre a educação brasileira à distância. **Práxis Pedagógica:** Revista do Curso de Pedagogia, v.2, n.2, p.83-101, jan./jun. 2015. Disponível em:

<totvs.piodecimo.edu.br/online/index.php/praxis/article/download/67/127>. Disponível em: 29 jan. 2017.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Paulo Freire sua vida e obra. **Educação em Revista.**

Universidade Estadual Paulista. Departamento de Administração e Supervisão Escolar. vol2. n. 1. Marília: Unesp, 2001. p. 2-13. Disponível em:

<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/663/546>>. Acesso: 02 nov. 2017.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Trad. Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação a distância no Brasil**: a pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2012.

_____; ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Processos de institucionalização da Educação a Distância**: gestão e políticas públicas no contexto da UAB. In: FREITAS, Maria Teresa Menezes; ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARAÚJO, Sarah Mendonça de (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2015.

_____, Eucídio Pimenta; FREITAS, Maria Teresa Menezes. **Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de Pedagogia/UAB**. In: Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco. EDUFU, 2012.

AZEVEDO, Wilson. Pioneiros da Educação Online: o que eles têm a nos ensinar. **Discursos. Série: Perspectivas em Educação**, p. 103-110, dez. 2003. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/152/1/Revista-Discursos103-110.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

BARBOSA, Juliana da Silva Dias A importância da estatística na educação matemática . **X Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade**. Salvador – BA, 7 a 9 de Julho de 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, 236p.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1970. Autentica: Belo Horizonte, MG, 2004. p. 60-61 e 164-168.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004.

BRASIL. **Decreto nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Que regulamenta o art. 80 da LDB de 1996. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> - Acesso em: 10 mai. 2017

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2017

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 02 set. de 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **UAB**. Publicado em: 09 jun. 2016. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 06 fev. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> - acesso em 16 ago. 2017.

_____. **Portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008.** Disponível em: <sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2008-2/1062-21-10-08.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____/MEC - Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de Fevereiro de 2002.

_____/ [MEC](#). Conselho Nacional De Educação. CONSELHO PLENO. **Resolução N°2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 12 Nov. 2017

_____. Ministério da Educação. e-MEC, 2009. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>> Acesso em: 30 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plataforma Paulo Freire.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/13829-veja-passo-a-passo-como-usar-a-plataforma-freire>>. Acesso em: 03 set. 2017.

_____/CNE - [Conselho Nacional De Educação - CONSELHO PLENO](#).**RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal do MEC.** Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 Nov.2017.

_____/[LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.](#) Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 Nov. 2017.

_____/[LEI N° 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.](#) Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em:12 Nov. 2017.

_____/MEC. [Resolução CNE/CP 1/2004 - Portal do MEC.](#) 10 de mar de 2004 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação. UF: DF. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura.

Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004 portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em 12 Nov. 2017.

BRITO,Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. A Universidade Federal de Uberlândia: dos fios que originaram suas inspirações às reflexões sobre sua criação e o modelo filosófico-administrativo-pedagógico. XXIV Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. 2009, Vitória. **Anais...**Vitória ES, 2009. Disponível

em: < www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/339.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 11 fev.2017.

BRUNO, Adriana Rocha. Docência on-line:devires emergentes no processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais em rede. In: ARRUDA, Eucídio Pimenta (Org.).

Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco. Uberlândia: EDUFU, 2014. 168p.

CALIXTO, Clebiana Dantas. **Análise da EAD para a formação docente no curso de Pedagogia da UFPB Virtual:** um estudo referente à turma concluinte 2013.1. João Pessoa, 2013.

CARLA NETO; Giraffa, Lucia; FARIA, Elaine. **Graduações a distância e o desafio da qualidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/edipucrs/graduacoes.pdf>. Acesso em: 3 Dez. 2017

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei das diretrizes e bases de formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, v.5, n.2, p.81-90, 1998. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>. Acesso em: 06 fev. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

Censo EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância 2015.** ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaber, 2016.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais:** Um Guia para Professores. Tradução de Rita de cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012. 264 p.

_____. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três anos.** Educar. Especial. Curitiba: Ed. UFPR, 2006, p. 171-190.

COSTA, A. L. P. O.; MOITA, F. M. Moodle no curso de ciências biológicas a distância: análise das contribuições no processo de ensino e de aprendizagem. In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M.; CARVALHO, A. B. (Orgs). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: Eduepb, 2011.

CRUZ, Telma Maria da. **Universidade Aberta do Brasil:** implementação e previsões. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. **Formação de Professores de História em Cursos de Licenciatura a Distância:** Um Estudo nas IES – UNIUBE e UNIMONTES. Tese, Uberlândia, 2014.

CURRAN, Chris. ODL and traditional universities: dichotomy or convergence? **European Journal of Education**, v.32, n.4, p.335-346, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1503>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

DINIZ, Poliana C. O. Cristo; MOTA, Alessandra Martins; GIMENES, Olíria Mendes; MOURÃO, Marisa Pinheiro. As contribuições do curso de formação de professores para atuar na EaD: em foco as percepções dos protagonistas. In: FREITAS, Maria Teresa Menezes; ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARAÚJO, Sarah Mendonça de (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2015.

- DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.
- DUARTE, Adriana. **Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, n.24, p.213-225, 2004. Disponível em: <www.revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Tradução: BARROS, A.F.; LEITÃO, L. Barcarena: Editora Presença, 2007, 239p.
- FARIA, Adriano Antônio. **O Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.
- FIGUEIREDO, Lilian Paiva de. **A construção do ser professor na educação a distância: percurso acadêmico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tiradentes, Aracajú, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia a Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2009
- FREITAS, Eduardo. **Por dentro da EAD**. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: **MundoGEO**, Novembro de 2013. Disponível em: <http://mundogeo.com/blog/2013/11/15/por-dentro-da-ead/>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- FREITAS, Edilson Pereira de. **Uma análise no ensino da Geografia utilizando as representações cartográficas no 2º ciclo nas escolas públicas de Natal/RN**. 115 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2005.
- FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Aléxia Pádua. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educar em Revista**, n.4, p.149-172, Curitiba, PR, 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358...> Acesso em: 14 fev. 2017.
- GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, **Anais** da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.
- GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 08 dez. 2017
- _____. A Formação Inicial de Professores para Educação Básica: as Licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo, n.100, p.33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76164/79909> Acesso: em 30 abr. 2017.
- _____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, Representação Brasil, Brasília, 2009.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php%3Fscript%3D...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=3D...)> Acesso em: 31 dez. 2016.
- GOMES, Elaine Cristina Vaz Vaez; MACIEL, Carina Elisabeth . [Políticas de Educação Superior nos cursos de Pedagogia e Serviço Social: as modalidades presencial e à distância na Região Centro-Oeste e Estado de Mato Grosso. Revista Olh@res](#). vol.3. nº 2, p.80/101. Guarulhos, nov. de 2015. Disponível em: www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/329/158. Acesso em: 10 Dez. 2017.
- GOMES, Luiz Fernando. Hipertexto no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2011. 120 p. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n1/a11v12n1> - acesso em: 20 out. 2017.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13ª Edição revista e ampliada. Papirus Editora, São Paulo, 2012.
- _____, Selva. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2012
- GUIMARÃES, Selva; GUIMARÃES, Iara Vieira. **Metodologia do Ensino de História**. Curso de Pedagogia a Distância, (Guia de Estudos). Uberlândia: UFU, 2011. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UABA. Uberlândia MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011,
- HOLMBERG, Börje. The evolution of the character and practice of distance education. **Open Learning**, v.10, n.2, p.47-53, jun. 1995. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ507043>>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- JESUS, Wilma Ferreira de. **Poder público e movimentos sociais – Aproximações e distanciamentos**: Uberlândia – 1982-2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.
- KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.
- KENSKY, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**, s.n., p.1-13, 2010. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. **Análise Social**, v.33, n.148, p.871-883, 1998. Disponível em: <www.analisesocial.ics.ul.pt/documents/1....pdf> Acesso em: 05 jan. 2017.
- LEÃO, Eliana. **História e representações sociais**: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia: (1991-2000). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.
- LEIDNER, Dorothy E.; JARVENPAA, Sirkka L. The use of information technology to enhance management school education: a theoretical. **MIS Quartely**, v.19, n.3, set. 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/249596>>. Acesso em: 27 abr. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/infex.php/educacaoerealidade/article/view146132/334221> . Acesso em: 11 jul. 2017

- _____. José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <www.educaremrevista.ufprbr/arquivos_17/libaneo.pdf> ... Acesso em: 22 mai. 2017.
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, 2007.
- _____. Perspectivas de uma Pedagogia Emancipadora face às Transformações do mundo contemporâneo (Entrevista). **Revista Pensar a Prática, UFG**, v. 1, 1988. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613>>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- _____. Didática. **Coleção Magistério:** 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1990.
- LOPES, Ana Paula. **Learning management systems in higher education.** EDULEARN 14 Conference, Proceedings... 7-9 jul. 2014, Barcelona, 2014.
- LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. **Reflexões sobre a educação a distância – o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica.** Universidade do Estado de Santa Catarina, p.1-13 2007. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/> ... Acesso em: 02 mai. 2017.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Angelina Maria Gonçalves Teixeira de. **A Presença Social e a Socialização Online:** Estudo de Caso no *Second Life e Moodle* Mestrado em Pedagogia do eLearning. Universidade Aberta. Lisboa, 2011.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1806/1/TMPEL_AngelinaMacedo.pdf,
Acesso em: 02 Nov. 2017.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. Há serpentes no Paraíso. In: SOLLER, Maria Angélica e MATOS, Maria Izilda (orgs). **A cidade em debate.** São Paulo: Editora Olho d'água, 1999.
- MARQUES, Luciana Pacheco. **Diversidade, formação de professores e prática pedagógica.** Revista Educação em Foco. Juiz de Fora: Ed.UFJF,2009. Disponível em:<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/Diversidade-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professorese-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 28 maio de 2017.
- MATHEWS, Diane. The origins of distance education and its use in the United States, **T.H.E Journal**, v.27, n.2, p.54-67, set. 1999. Disponível em:
<<https://thejournal.com/articles/1999/09/01/the-origins-of-distance-education-and-its-use-in-the-united-states>>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária. II Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática; XI Semana de Licenciatura. **Anais...** Jataí: Instituto Federal de Educação, 2014, p. 38-50. Disponível em:
<<http://www.jatai.ifg.edu.br/semlic/seer/index.php/anais/article...>> Acesso em: 30 jun. 2017.
- MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação especial: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p.98-110, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.
- MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, vol. 25, núm. 87. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, mayo-ago., 2004, pp. 536-571.

MIRANDA, Liliane de Jesus Nascimento.; SCHIER, Dirlei Afonso. A influência do ensino de história na educação infantil e formação do aluno. UNISEPE. **Educação em Foco**. 8 ed. Ano 2016. p. 24-40.

MOODLE. **Pedagogy**. Disponível em: <<https://docs.moodle.org/32/en/Pedagogy>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

MORAN COSTAS, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN Costas, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21^a ed. Campinas: Papirus editora, 2013, p. 11-65.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os telecursos da Rede Globo**: a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998). Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MORENO, Gilmara Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. **O lúdico na formação continuada das professoras de educação infantil**.

EDUCERE - PUCPR, 2015. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17163_7419.pdf. Acesso em: 01 mar. 2017.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **PGM 1 - Formação de Professores a Distância Texto 1 - A Educação a distância e a Formação de Professores**. UFRGS, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação de professores em nível superior**: o projeto veredas e a nova sociabilidade do capital. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4079-int.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

PAIVA, Fernando de Souza. Formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no Brasil: avanços ou recuos? VI Seminário da REDRESTADO. 2006. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

PHILLIPS, Vicky. Virtual Classrooms, Real Education. **Nation's Business**, v.86, n.5, p.41-45, 1998.

PINTO, Aparecida Marcianinha; COMAR, Sueli Ribeiro. A política neoliberal e a formação docente. VI Jornada do HISTEDBR. 2005, Campos Gerais. **Anais...Campos Gerais**: Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, 2005, 14 p. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada...>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RYAN, Gery. W.; BERNARD, H. Russel. Data management and analysis methods. In: **Handbook of Qualitative Research**, 2^a Ed. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/wol1/doi/10.1111/j....full>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

ROCHA, Camila Boaventura. **A formação de professores nos cursos de pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais** : o lugar do ensino de história. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SANTANA, Ana Flávia Ribeiro. **Educação à Distância, Políticas Públicas e seus desdobramentos na Formação de Professores de História**. (Dissertação), Uberlândia, 2012, 143p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de educação continuada 1996-1998.** São Paulo, julho 1996.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista História e Ciências Sociais** v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Contribuições da Filosofia para a Educação.** EM ABERTO, v. 9, n. 45, p. 3-9, 1990.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de história. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos; PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; SCHIMIDT, Benito Bisso; XAVIER, Regina Célia. **Questões de Teoria e Metodologia da História.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 257-288.

SILVA, Edson Rosa Gomes; RIBAS, Júlio César da Costa; MOREIRA, Bruno César de Melo; BATTISTI, Patrícia; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **Gestão de pólo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil:** construindo referenciais de qualidade. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias da Educação-UFRGS, v.8, n.3, dez. 2010.

SILVA, Helen Camila da. **Educação profissional e tecnológica na modalidade a distância:** em foco o Programa SENAI Paraná. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. **BNCC, Componentes Curriculares de História:** Perspectivas de Superação do Eurocentrismo. EccoS – Ver. Cient, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez, 2016.

SILVA JÚNIOR, Luiz Fernando da. **Haverá TV pública no Brasil?** Análise do papel da TV Educativa brasileira para a compreensão dos rumos da TV Pública. Dissertação (Mestrado). Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2013, 117p. Disponível em: <portal.anhembi.br/wpcontent/uploads/dissertacoes/comunicaca...> Acesso em: 08 fev. 2017.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, EsteraMuszkat. **Apostila de metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. P. 73-101.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; DAGA, Alice Cassol; EUZÉBIO, Michelle Donizeth; HACK, Josias; KRÜGER, Simone Lesnhak. **Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil.** WorkingPapers em Linguística, n.2, p.53-66, mar. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/>> Acesso em: 26 dez. 2016.

SOUZA, C. F. de.; MATOS, E. L. M. Fórum como ferramenta de aprendizagem colaborativa na educação a distância. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p.1377/1389.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13. jan/fev/mar. 2002. p. 5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TANENBAUM, Andrew S. **Redes de Computadores**, 4^a Ed. Tradução: SOUZA, Vandenberg D. São Paulo: Editora Campus, 2003.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. Editora UFPR, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987, 175p.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições e diferenças e seus objetos de pesquisa**. São Paulo, 2003. Pdf.

UBERLÂNDIA-MG. Portal da Prefeitura de Uberlândia. **CEMEPE**, 2016.

Disponível em: www.uberlandia.mg.gov.br/. Acesso em 10 Maio. 2017.

_____. /**Decreto n° 5338 de 15 de Janeiro de 1991**. Dispõe sobre o regimento interno da prefeitura municipal de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em:www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b.../2/1/Decreto%20n%205338-1992.doc. Acesso em: 03 Maio. 2017.

_____. / **Decreto 14035/2013**. Dispõe sobre os programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção do Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, a serem desenvolvidos no cotidiano das unidades escolares. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/.../decreto/2013/.../14035/decreto-n-14035-2013-dispõe>. Acesso em: 03 Maio. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Projeto de Criação. Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. UFU. Faculdade de Educação, 2009. 70p.

_____. **Edital Complementar Dos cursos do plano nacional de formação de professores para educação básica Parfor 2011-1 para a modalidade educação à distância**. Disponível em:
https://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/procsel/ead/Edital_PARFOR2011_22122010.pdf - acesso em: 20 fev.2017.

_____. Plataforma Moodle. Curso de Pedagogia a Distância. **Guia de Estudos Metodologia do Ensino de História**. Disponível em <https://www.ead.ufu.br/course/view.php?id=635> – acesso em 16 de junho de 2017.

VASCONCELOS, Juliene Silva. **Capacitação e formação de professores no estado de Minas Gerais: funcionalidade da educação a distância?** Universidade Federal de Uberlândia, s/d. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo10/completos/capacitacao.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 12^a Edição, Papirus Editora, Campinas, SP, 2001.

_____, Ilma Passos Alencastro et al. **Licenciatura em Pedagogia:** realidades, incertezas e utopias. Campinas, S. Paulo: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógicos)

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v.10, n.17-18, jan., 2001. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/issue....>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

VIEIRA, Miriam Lucia. História da educação a distância no Brasil: uma análise política, econômica e social sobre a política educacional de formação de professores. **SIED - Simpósio Internacional de Educação a distância e EnPED - Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância**. UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Set. de 2016. Disponível: www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/2111/757. Acesso em: 10 Dez.2017.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO
ORIENTAÇÃO: Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior
MESTRANDA: GELDA GONÇALVES COSTA

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE NARRATIVA ORAL

Pelo presente documento, **eu entrevistado (a)/narrado(a):**

RG nº _____ emitido pelo (a):_____

DOMICILIADO/RESIDENTE EM (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):
xxxxxxxxxxxxxxxxxx

Declaro ceder (à)Pesquisador(a): Gelda Gonçalves Costa, CPF – xxxxxxxx, RG: xxxxxx, emitida pela xxxx, domiciliada à Rua:xxxxxxxxx– casa, na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, CEP- xxxxxxx : sem quaisquer restrições aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais da narrativa de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora aqui referida, na cidade de _____, Estado de Minas Gerais, em ____/____/_____, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas, da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisadora acima citada fica consequentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, a mencionada narrativa, no todo ou em parte, editado ou não. A pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.

Local: _____(MG) de ____ de ____ de _____.

Nome fictício que desejo que seja utilizado em minha narrativa:

Assinatura do entrevistado/narrador

APÊNDICE B

ROTEIRO TEMÁTICO ENTREVISTA COM PROFESSORES:

1) Dados pessoais:

- Nome;
- Idade;
- Religião;
- Estado Civil;
- Etnia;
- Onde você passou sua infância?
- Como foi sua infância?
- Quando começou sua vida escolar?
- Qual a opinião dos seus pais sobre a educação escolar?

2) Perfil socioeconômico e cultural:

- Você costuma ler jornais diários, ainda que de vez em quando? Quais são os assuntos, seções ou cadernos que você mais gosta de ler no jornal?
- Quais outros espaços que você busca informação?
- Você está lendo algum livro atualmente? Qual foi o último livro que você leu? Qual autoria?
- Com que frequência você vai ao cinema, ao teatro?
- Quais são os gêneros de música você mais gosta?
- Qual sua relação com as tecnologias computacionais?
- O que você gosta de fazer no seu tempo livre?
- O que a religião significa para você?
- Qual o seu interesse por política?
- Como você se posiciona politicamente?
- Participa de algum movimento social?
- Participa de algum movimento cultural e artístico?

3) Formação e atuação Profissional:

- Qual o motivo da escolha pela graduação em Pedagogia e na modalidade EAD?
- Essa forma prepara para a complexidade da docência?
- Quantos anos de docência? Em quais turmas você atua como professora?
- Quais as vantagens de um curso à distância?
- Quais as dificuldades?
- Qual o impacto dessa formação na sua prática?
- Como você avalia o material pedagógico disponibilizado pelo curso?

4) Sobre ensinar e aprender História nos anos iniciais do ensino fundamental

- Antes da conclusão da graduação em Pedagogia na modalidade EAD, como você ensinava História? Qual era o objetivo? Quais temas eram priorizados? Quais metodologias você mais utilizava?
- Com a conclusão do curso, o que mudou na sua prática de ensinar História?
- Como você avalia o material pedagógico específico de História?
- Seus alunos gostam de estudar História

APÊNDICE C

QUADROS RELATIVOS ÀS DISCIPLINAS DO CURSO PARFOR

Quadro - Disciplinas Fundamentos Teóricos da Educação do Curso de Pedagogia à distância da UFU

DISCIPLINA	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Filosofia I	A relação sujeito-objeto no processo de produção e difusão do conhecimento, conforme diferentes matrizes epistemológicas: empirismo, idealismo, racionalismo	45
Filosofia II	A relação sujeito-objeto no processo de produção e difusão do conhecimento, conforme diferentes matrizes epistemológicas: existencialismo, materialismo	45
Filosofia da Educação I	A Filosofia da Educação na relação sujeito-objeto no processo de produção e difusão do conhecimento	60
Filosofia da Educação II	Matrizes epistemológicas e educação: existencialismo, materialismo histórico dialético, pós modernidade	60
História Educação I	História, Historiografia e Educação: as categorias de análise em História da Educação: tempo, espaço e linguagem. Os processos de transmissão cultural das sociedades ocidentais e brasileira até o séc. XVIII. A educação mito-poética em sociedades hidráulicas. A emergência da paideia greco-romana	45
História Educação II	A paideia cristã. A invenção da escola como instituição social na Modernidade e as diferentes instâncias promotoras do ensino (Igreja, Sociedade Civil e Estado). A Educação na América Portuguesa: do RatioStudiorum ao iluminismo pombalino	45
História Educação III	História, Historiografia e Educação: uma história disciplinar da História da Educação. Os processos de transmissão cultural das sociedades ocidentais e brasileira a partir do séc. XIX. A Educação no Ocidente: Século XIX, Século XX e Época Atual	45
História Educação IV	História, Historiografia e Educação: uma história disciplinar da História da Educação. Modernização e escolarização no Brasil: grupos escolares, escola nova, tecnicismo e formação da cidadania. A Educação Escolar na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba	45
Psicologia Educação I	Introdução às relações entre a Psicologia e Educação. Concepções epistemológicas de base para as teorias psicológicas	60
Psicologia Educação II	Contribuições da Psicologia para compreensão dos processos de constituição do sujeito: O comportamentalismo, o humanismo, a psicanálise e suas significações no campo educacional	
Psicologia Educação III	A organização da educação e da escola no contexto das reformas neoliberais: autonomia, descentralização e	60

		gestão democrática na educação e na escola; políticas educacionais e seus eixos (financiamento e avaliação na educação brasileira)	
Psicologia da Educação IV	da	Principais problemas e possibilidades de intervenção pedagógica; dificuldades de aprendizagem; fracasso escolar e possibilidade de intervenção	60
Sociologia Educação I	da	Os autores clássicos da sociologia e o seu pensamento sobre a educação: positivismo, materialismo histórico dialético e sociologia compreensiva	45
Sociologia Educação II	da	As teorias pós-estruturalistas e a pedagogia crítica: os conceitos de representação e de poder, de identidade e de diferença	45
SUBGRUPO			
DISCIPLINA		EMENTA	CARGA HORÁRIA
Didática I		Concepções de educação e teorias pedagógicas. A Didática e seus fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos e as implicações no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Fundamentos sócio-político-epistemológicos da Didática na formação do(a) profissional professor(a) e na construção da identidade docente	45
Didática II		Relações dialéticas fundamentais do processo de ensino: sujeito/objeto; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; conhecimento/conhecer; sucesso/fracasso; professor/aluno; aluno/aluno. Transmissão e Transposição Didática. Procedimentos, recursos, técnicas de ensino. Tecnologia na educação. O Pedagogo e o processo de ensino aprendizagem	45
Didática III		Avaliação educacional e prática avaliativa no contexto do sistema e da educação escolar. Formas de organização da prática educativa escolar e os desafios da realidade de nosso tempo	60
Didática IV		Formas de organização da prática educativa escolar e os desafios da realidade de nosso tempo	60

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso EaD UFU. Organização da autora, 2017.

Quadro - Disciplinas Teóricas – Estrutura e Funcionamento da Educação, Currículos e Gestão Escolar

DISCIPLINAS TEÓRICAS	EMENTA	CARGA HORÁRIA
Curriculos Culturas Escolares I	O campo do currículo a partir da abordagem teórico-conceitual da matriz do Positivismo, do Materialismo Histórico dialético e das teorias Pós-modernas. Fundamentos epistemológicos no campo de Currículo. Aspectos históricos do desenvolvimento do campo currículo no Brasil	60
Curriculos Culturas Escolares II	Tendências e paradigmas modernos no campo de estudo. O aparato jurídico-normativo no campo do currículo. Organização curricular a partir das reformas educacionais no final do século XX e início do século XXI e suas manifestações no cotidiano escolar. Tendências alternativas de organização curricular. Educação e Multiculturalismo	60
Política e Gestão da Educação I	Os movimentos sociais da década de 1980 e a Constituição Federal de 1988. Globalização e educação. As reformas educacionais dos anos 1990. A LDB 9394/96. A organização da Educação Nacional – União, Estados e Município	60
Política e Gestão da Educação II	O Plano Nacional da Educação (PNE). A expansão da Educação Nacional. As diretrizes da Educação Nacional. A construção e difusão do conhecimento na área de Política e Gestão Educacional	60
Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo (POTP) I	Função social da educação escolar e profissão docente. A formação e atuação do pedagogo na educação escolar e não escolar	60
POTP II	O debate sobre a formação do profissional da educação no Brasil	60
POTP III e IV	Atuação do pedagogo na educação escolar e não escolar: gestão escolar e projetos de trabalho	60
POTP V	A organização da educação e da escola no contexto das reformas neoliberais: autonomia, descentralização e gestão democrática na educação e na escola; políticas educacionais e seus eixos (financiamento e avaliação na educação brasileira)	45
POTP VI	Fundamentos da administração educacional e suas implicações na organização da escola	45
Tópicos de Psicopedagogia	Não há*	30
Tópicos Básicos em Pedagogia Empresarial	Não há*	30
Sociedade, Trabalho e Educação I e II	Desenvolvimento social. A relação entre o trabalho e a educação. A educação em sua dimensão de processo de formação de trabalho	45

Fonte: Organização da autora (2017)

Quadro -- Disciplinas dos conteúdos da Educação Infantil, Metodologias

DISCIPLINAS TEÓRICAS	EMENTAS	CARGA HORÁRIA
Metodologia do Ensino de Ciências I	O Ensino de Ciências na Educação Infantil e Ensino Fundamental; Ciência e conhecimento; Ciência e conhecimento escolar; Historia da Ciência e Ensino de Ciências; Ciência/Tecnologia e Ensino	60
Metodologia do Ensino de Ciências II	Diretrizes para o Ensino de Ciências; Didática multisensorial das Ciências e ensino para deficientes visuais e auditivos; Atividades e recursos didáticos no Ensino de Ciências	60
Metodologia do Ensino de Geografia	Concepções de Geografia recorrentes no ensino na Educação Infantil e nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. O Papel dessas disciplinas no currículo escolar. Diagnóstico e crítica da atual realidade do ensino e das pesquisas na Geografia. Experiências didáticas e propostas metodológicas em debate e implantação. Temas recorrentes na Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de Geografia	60
Metodologia do Ensino de História	A história como disciplina escolar nos ciclos iniciais de formação: características e importância social do conhecimento histórico; As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do(a) professor(a): as bases teórico – metodológicas de fundamentação; O ensino e a aprendizagem da história; A construção do currículo do ensino de história; As orientações didático-metodológicas do ensino de história para a prática pedagógica. Saber histórico e sua relação com o saber escolar. Os alunos e a aprendizagem dos conteúdos históricos. Uso de diferentes fontes como documentos na produção da história. A história oral e a história escrita. As orientações didáticas para o ensino de história	60
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I	Estudo dos conteúdos de Língua Portuguesa, práticas de leitura e literatura, linguagem oral, produção escrita e conhecimentos linguísticos	60
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II	Análise e produção de materiais didáticos e de propostas didático-metodológicas para o ensino da Língua Materna	60
Metodologia do Ensino de Matemática I	Os Conteúdos e o Ensino/Aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental	60
Metodologia do Ensino de Matemática II	As propostas metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da prática do professor e do pedagogo	60
Princípios e Métodos de Alfabetização I	Funções sociais da lecto-escrita. O processo de construção e aquisição da leitura e da escrita	60
Princípios e Métodos de Alfabetização II	Estudo e análise dos métodos de alfabetização. Análise e produção de materiais didáticos para a Alfabetização. O Pedagogo e o processo de alfabetização.	60

Fonte: Organização da autora (2017)

Quadro - Disciplinas de conhecimento das modalidades de Ensino nas séries iniciais

DISCIPLINAS	EMENTAS	CARGA HORÁRIA
Educação Ambiental	Dimensão socioambiental da educação. História da Educação Ambiental. Os grandes eventos internacionais e nacionais; Educação Ambiental formal e informal. Conceitos básicos de educação ambiental; a prática da educação ambiental. A Educação Ambiental nos currículos escolares.	45
Educação Distância I a	Compreensão dos aspectos técnicos e tecnológicos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle; Introdução a Educação a Distância; Introdução ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle; Uso de recursos pedagógicos do AVA no curso de Pedagogia a Distância	30
Educação Distância II a	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	30
Educação de Jovens e Adultos I	Análise da Educação de Adultos em suas diferentes abordagens, Educação Popular, Educação Supletiva, educação permanente e 3ª idade, enfocando e dando ênfase a aprendizagem e saberes dos adultos	45
Educação de Jovens e Adultos II	Críticas e perspectivas atuais das propostas, projetos e campanhas de alfabetização. Análise das metodologias utilizadas na Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	60
Educação Especial	A história da educação especial. Educação especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais limites e possibilidades	45
Educação Infantil I	Concepções de criança. História e cotidiano da Educação infantil - creches e pré-escolas	60
Educação Infantil II	Projeto educativo: concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil; tendências pedagógicas, princípios norteadores e referenciais de propostas curriculares. O profissional da educação perante o funcionamento, organização e atuação na educação infantil	60
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	A Língua de sinais e sua relação à educação de pessoas surdas. Conceito e organização da Língua Brasileira de Sinais. Aspectos linguísticos da Libras, fonologia, morfologia e sintaxe. Desenvolvimento de habilidades mínimas necessárias para a aquisição da Libras. Utilização instrumental da Língua Brasileira de Sinais	45

Fonte: Organização da autora (2017)

Quadro - As disciplinas optativas compreendem o seguinte conjunto de possibilidades.

DISCIPLINAS	EMENTAS	CARGA HORÁRIA
Análise de Dados em Educação	O uso de estatística nas escolas, a apresentação de dados estatísticos, os gráficos que ilustram as séries, as medidas de posição, as medidas de variabilidade.	30
Expressão Lúdica	-O lúdico e a educação: abordagem teórica e prática. -Jogo, desenvolvimento e Aprendizagem Infantil. -Criando um espaço de brincar nas Creches, pré-escolas e séries iniciais do ensino fundamental.	30
Tópicos em Psicopedagogia	Identidade do psicopedagogo, formação e atuação profissional e dimensões do processo de aprendizagem. Fracasso escolar, subjetividade e intersubjetividade, cotidiano da escola.	30

Fonte: Organização da autora (2017)

Quadro - Disciplina construção de saberes para pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso

DISCIPLINA	EMENTAS	CARGA HORÁRIA
Monografia	Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Saberes em profusão: dos espontâneos ao racional. A invenção das ciências humanas e o positivismo. O enfraquecimento do positivismo nas ciências humanas. O realinhamento da ciência. Pontos fundamentais do projeto de pesquisa: o método. Problema e categorias de pesquisa (fundamental, aplicada e pesquisa-ação). A construção do objeto de pesquisa: etapa hermenêutica (problematização e hipótese); etapa heurística (corpus documental e fontes); verificação da hipótese e conclusão. A comunicação científica: importância, formas e normas técnicas.	60

Fonte: Organização da autora (2017)

Quadro - Atividades Complementares³¹

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Participação em evento científico com apresentação de trabalho	60
Participação como ouvinte em eventos científicos-culturais-	40

³¹ São atividades referentes a habilidades, conhecimentos, competências e atitudes adquiridas fora do ambiente escolar que visam ao enriquecimento do aluno, alargando o seu currículo com experiências e vivências acadêmicas internas ou externas ao curso. Embora não façam parte das disciplinas que os alunos devem cursar, são consideradas diretamente pertinentes à sua formação, tais como atividades de extensão, pesquisa, iniciação à docência, participação em eventos, publicações e vivência profissional complementar (disponível em: http://www.jur.puc-rio.br/?page_id=530#per1. Acesso em 17/12/2017).

artísticos	
Atuação profissional na área de educação	60
Curso de Formação acadêmico a distância	20
Curso de aperfeiçoamento e atualização – mini-curso, oficinas	40

Fonte: Organização da autora (2017)

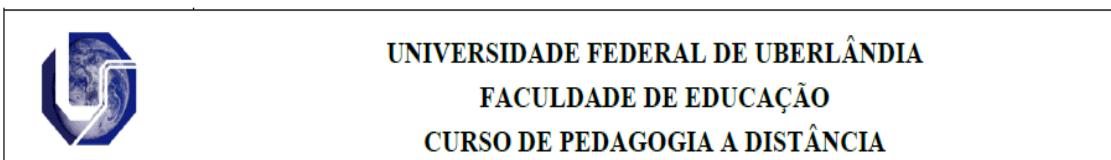
Quadro - Disciplinas de Conhecimento de Práticas Educacionais

DISCIPLINA	EMENTAS	CARGA HORÁRIA
Estágio Supervisionado I	Aprofundamento teórico e prático na compreensão e análise da realidade da escola de Educação Básica. Construção de diagnóstico sobre a realidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da gestão escolar – supervisão, orientação, administração e inspeção escolar – da escola de Educação Básica	60
Estágio Supervisionado II	Sistematização e socialização das práticas educativas desenvolvidas no PIPE 1 e 2. Participar de ações educativas desenvolvidas pela escola. Sistematizar em forma de relatórios, as experiências teóricas e práticas vivenciadas	60
Estágio Supervisionado III	A relação teoria e prática. Análise do fazer pedagógico dos profissionais na escola/campo de estágio a partir das práticas desenvolvidas	150
Estágio Supervisionado IV	Exercício da função correspondente à habilitação em que se graduará através da elaboração e execução de diferentes projetos pedagógicos	150
Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) I	Dimensão teórico-prática dos processos de estudos e de investigação da ação educativa	60
PIPE II	A iniciação científica; teorias e métodos direcionados para a observação, diagnóstico e reflexão do cotidiano escolar e não-escolar	60
PIPE III	Dimensão teórico-prática dos processos de estudos e de investigação da ação educativa	60
PIPE IV	A iniciação científica; teoria e prática de desenvolvimento de metodologias de investigação direcionados pela observação-reflexão do cotidiano da prática educativa escolar e não-escolar	60

Fonte: Organização da autora (2017)

ANEXO

ANEXO A



FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: Metodologia do Ensino de História			
CÓDIGO:		UNIDADE ACADÊMICA: FACED	
PERÍODO/SÉRIE: 3º		CH TOTAL TEÓRICA: 40	CH TOTAL PRÁTICA: 20
OBRIGATÓRIA: (<input checked="" type="checkbox"/>)	OPTATIVA: (<input type="checkbox"/>)		CH TOTAL: 60

OBJETIVOS

- Promover a construção do conhecimento histórico pelos alunos, tendo como eixo central o estudo de fontes históricas
- Desenvolver a apreensão de novas concepções da história e de ensino aprendizagem de História
- Desenvolver diversas possibilidades de construir habilidades e competências em ensino de História em espaços escolares e não escolares
- 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.
-

EMENTA

A história como disciplina escolar nos ciclos iniciais de formação: características e importância social do conhecimento histórico; As concepções de história como mediadoras da prática pedagógica do(a) professor(a); as bases teórico – metodológicas de fundamentação; O ensino e a aprendizagem da história; A construção do currículo do ensino de história; As orientações didático-metodológicas do ensino de história para a prática pedagógica. Saber histórico e sua relação com o saber escolar. Os alunos e a aprendizagem dos conteúdos históricos. Uso de diferentes fontes como documentos na produção da história. A história oral e a história escrita. As orientações didáticas para o ensino de história.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA**Unidade I**

O ensino de História no Brasil

O ensino de História através de projetos

Unidade 2

O ensino de História nos espaços escolares e não escolares

Parâmetros e referências curriculares em Ensino de Historia

Unidade 3

Ensino de História e desenvolvimento cognitivo por faixas etárias

Adequação do saber histórico ao nível do desenvolvimento cognitivo de educandos

Unidade 4

O livro didático de História e os paradidáticos: sua utilização no processo do conhecimento histórico.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia básica

- BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997
- FONSECA, Thais N. de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003

Bibliografia complementar

- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- COELHO, Araci Rodrigues. Brincadeiras de outros tempos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez., 1998, p. 65-69.
- DUTRA, Soraia Freitas. O ensino de história para criança. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 31, jan./fev., 2000, p. 61-69.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. S.P., Papirus, 1995.
- JUNIOR, Adair Carvalhais & VALÉRIO, Juliana Batista Diniz. Ensino de história através de projeto. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 32, mar./abr., 2000, p. 61-69.
- SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nívia de Lima (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

APROVAÇÃO

_____ / _____ / _____

Carimbo e assinatura do Coordenador do curso

_____ / _____ / _____

Carimbo e assinatura do Diretor da
Unidade Acadêmica