



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

Cláudia Soares de Oliveira

**O CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES:
UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Brasília-DF
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 998713.

Oliveira, Cláudia Soares de.
O48c O currículo no curso de pedagogia da Unimontes :
um estudo da experiência da Universidade Aberta do
Brasil / Cláudia Soares de Oliveira. - - 2012.
149 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós -Graduação em
Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Lívia Freitas Fonseca Borges .

1. Professores - Formação. 2. Ensino a distância.
3. Currículos . I . Borges , Lívia Freitas Fonseca. II .
Título.

CDU 371. 13



Cláudia Soares de Oliveira

**O CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES:
UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Desenvolvimento Profissional Docente.

Orientadora: Profª. Dra. Lívia Freitas
Fonseca Borges.

Brasília-DF

2011



Cláudia Soares de Oliveira

**O CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES:
UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Desenvolvimento Profissional Docente.

Data de aprovação: 22/03/2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Orientadora – UnB/ FE

Prof^ª. Dra. Eva Waisros Pereira
Examinadora – UnB/ FE

Prof^ª. Dra. Meirecele Calíope Leitinho
Examinadora externa – UFC/ FE

Prof^ª. Dra. Kátia Augusta C. P. C. da Silva
Examinadora suplente – UnB/FE

Dedico este trabalho à minha família,
pelo amor, incentivo, pela paciência, cumplicidade
e, acima de tudo, pelo apoio incondicional em todos os momentos.
Com certeza, estão comemorando comigo mais esta etapa vencida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todas as graças alcançadas, responsável por mais essa conquista.

À profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, orientadora, agradeço-lhe pelo apoio, pelas orientações e, principalmente, pelos desafios que me apresentou, confiando sempre que eu daria conta.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UnB, por todas as leituras disponibilizadas e discutidas e pelas experiências trocadas.

Às professoras Eva Waisros Pereira, Meirecele Calíope Leitinho e Kátia Augusta Curado Pinheiro, pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores colaboradores do curso de Pedagogia da Unimontes, pela disponibilidade para participarem da pesquisa.

À Universidade Estadual de Montes Claros, pelo incentivo e disponibilização das fontes documentais e incentivos profissionais.

Às minhas companheiras de caminhada, pelas palavras de incentivo e coragem.

RESUMO

A formação de professores na modalidade à distância é o objeto deste estudo e tem como foco principal o currículo do curso de Pedagogia oferecido pela UAB/Unimontes, que está em desenvolvimento desde 2009. A proposta desta pesquisa foi analisar o currículo da formação do pedagogo, especificamente identificar a percepção dos professores e cursistas sobre a articulação entre os eixos que compõem o referido currículo. Os objetivos específicos visaram investigar os limites e possibilidades da efetivação do currículo realizado no curso de Pedagogia UAB/Unimontes, que se apresenta organizado por eixo: analisar como o currículo do curso de Pedagogia se constitui e articular a realidade de formação de professores com as políticas educacionais para a formação docente; compreender como os professores e estudantes percebem os eixos integradores da proposta e se eles percebem alguma diferença no processo formativo. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo é caracterizada como um estudo de caso de natureza qualitativa. No processo investigativo, utilizaram-se, além de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo de caráter qualitativa. Na pesquisa de campo, fez-se opção pela entrevista semiestruturada e individual e questionário respondido pelo coordenador, pelos professores, tutores e alunos do curso de Pedagogia UAB/Unimontes – polo Buritizeiro. A análise e a interpretação das informações se deram por meio de uma leitura reflexiva dos documentos e da leitura criteriosa e meticulosa das transcrições das entrevistas. Após a transcrição integral, foram submetidas a várias leituras. Cruzaram-se as informações obtidas na análise documental com as obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas na análise e elaboração do relatório de pesquisa. Para manter o anonimato dos participantes desta pesquisa, os alunos foram identificados com nomes de espécies vegetais presentes no cerrado mineiro. Os professores, por sua vez, são identificados com codinomes de personagens da literatura de Guimarães Rosa, em homenagem aos autores que divulgaram para o mundo as belezas da flora e da fauna do cerrado, assim como a simplicidade, sabedoria e arte do povo que habita o sertão de Minas Gerais. Depois da análise e interpretação dos dados, à luz do referencial teórico, os resultados da pesquisa demonstram a relevância da utilização da Educação a Distância na formação de professores por ofertarem potenciais pedagógicos que valorizam e enfatizam os saberes e a prática, indispensáveis à formação docente de qualidade, e que os professores compreendem e concordam com a ideia de que o currículo precisa ser organizado por eixos. Entretanto, sentem-se impotentes para promover essa integração individualmente, sem a participação dos

demais docentes. Os alunos, por sua vez, não demonstraram uma visão crítica em relação à organização do currículo por eixos, mas percebem que a integração só ocorre de forma muito superficial, o que demonstra a necessidade de intervenções para que os professores busquem essa integração e os alunos compreendam sua necessidade como estratégia para formar o sujeito de forma integrada.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação a distância. Currículo. Pedagogia UAB/Unimontes.

ABSTRACT

Teacher education in distance mode is the object of this study and its main focus is the curriculum of the Pedagogy Course offered by UAB / Unimontes that is under development since 2009. The purpose of this study was to analyze the curriculum of teacher training, specifically trying to identify the perceptions of teachers and students about the relationship between the axes that make up the curriculum. The specific objectives aimed to investigate the limits and possibilities of realization of the curriculum conducted at UAB Faculty of Education / Unimontes which is organized by axle: to analyze how the curriculum of the Faculty of Education is established and articulates the reality of teacher training in educational policies for teacher training; to understand how teachers and students perceive the axes of the proposed integrators and if they notice any difference in the educational process. The methodology used for the development of this study is characterized as a case study of qualitative nature. In the investigative process, it was used, in addition to literature, documentary analysis and field research of qualitative nature. In field research survey, it was chosen semi-structured and individual interviews and questionnaires answered by the coordinator, teachers, tutors and students of the UAB Faculty of Education / Unimontes - Buritizeiro pole. Analysis and interpretation of information is given through a reflective reading of the documents, careful and thorough reading of the transcripts of interviews. After the full transcript, they were subjected to several readings. The information obtained in the documentary analysis was combined with those obtained by means of semi-structured interviews, analysis and reporting of research. To maintain the anonymity of the participants in this study, students were identified with names of plant species present in the Cerrado Mineiro. The teachers in turn are identified with code names of characters from literature Rosa, in honor of the authors who reported to the world the beauties of flora and fauna of the Cerrado from Minas Gerais as well as simplicity, wisdom and art of the people who inhabit the backlands of Minas Gerais. After analyzing and interpreting data in light of the theoretical framework, the survey results show that the relevance of the use of Distance Education in training teachers for offering potential pedagogical value and emphasize the essential knowledge and practical teacher training and quality that teachers understand and agree with the idea that the curriculum needs to be organized by axes. However, they feel powerless to promote such integration alone, without the involvement of other teachers. Students, in turn,

did not demonstrate a critical view regarding the organization of the curriculum by axes, but realize that integration occurs only very superficially, which demonstrates the need for interventions for teachers to pursue this integration and to students understand their need as a strategy to form the subject in an integrated manner.

Keywords: Teacher Education. Distance Education. Curriculum. Pedagogy UAB/ Unimontes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura organizacional UAB/Unimontes.....	91
Figura 2 – Mesorregiões de Minas Gerais.....	112
Figura 3 – Eixos de análise.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos de Educação à Distância.....	70
Quadro 2 – Descrição dos integrantes da equipe UAB/Unimontes.....	92
Quadro 3 – Quadro demonstrativo da organização curricular horizontal e vertical do Curso de Pedagogia/UAB-UNIMONTES	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões (BRASIL, 2006).....	72
Tabela 2 – Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância no Brasil entre 2002 e 2007	85
Tabela 3 – Experiência Profissional dos professores do curso de Pedagogia UAB/Unimontes	112
Tabela 4 – Perfil dos alunos do Curso de Pedagogia – UAB/Unimontes – Pólo de Buritizeiro	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CCH	Centro de Ciências Humanas
CEAD	Coordenadoria de Educação a Distância
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONACFE	Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos para Formação de Educador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAD	Educação Aberta e a Distância
ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Cursistas
ENEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
FAFIL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas
FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNM	Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
IES	Instituto de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UVB	Universidade Virtual Brasileira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CAMINHADA NA BUSCA DAS PROPOSTAS DA PESQUISA ..	17
1.1 A APROXIMAÇÃO DO TEMA.....	18
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	22
1.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	24
2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E DO PEDAGOGO	26
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO	28
2.1.1 Formação de Professores/Pedagogos no Brasil: novas polêmicas	37
2.2 CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PEDAGOGOS	47
2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	50
2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O LÓCUS DA FORMAÇÃO	58
2.3.1 Educação a Distância: conceitos, concepções e gerações	60
2.3.2 Experiências em educação à distância na Universidade Estadual de Montes Claros.....	70
2.3.2.1 PROCAP	70
2.3.2.2 Projeto Unimontes Virtual	70
2.3.2.3 Projeto Veredas	71
2.3.2.4 Mídias na Educação.....	72
2.3.2.5 Curso de Tutoria <i>online</i>	72
2.3.3 Formação de professores e a educação a distância	74
3 O SISTEMA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	81
3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UNIMONTES: OPÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	84
3.2 A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/UNIMONTES	86
4 CONFIGURANDO OS SENTIDOS DA INVESTIGAÇÃO.....	100
4.1 O LOCAL: UNIMONTES – INSTITUIÇÃO DA PESQUISA	101

4.2	SUJEITOS DA PESQUISA	103
4.3	FASE DE DELIMITAÇÃO DO ESTUDO, LEVANTAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES	105
4.4	A ANÁLISE DE DADOS E A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA	109
5	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A REALIDADE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	111
5.1	A ENTREVISTA COM OS DOCENTES	111
5.1.1	Experiência profissional.....	111
5.1.2	Percepção dos professores sobre sua condição de formador	112
5.1.3	Limites e possibilidades da docência formadora à distância	114
5.1.4	Considerações dos docentes sobre o Currículo do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes.....	117
5.2	ENTREVISTA COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UNIMONTES.....	121
5.2.1	Perfil dos alunos do curso de Pedagogia – UAB/Unimontes – Pólo Buritizeiro....	121
5.2.2	Expectativas dos alunos em relação ao curso.....	122
5.2.3	Opinião dos acadêmicos sobre o Currículo do Curso.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada com os coordenadores do curso e tutor.....	144
	APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada com os professores	145
	APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada com o tutor.....	146
	APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semiestruturada com os acadêmicos.....	147
	ANEXO A – Estrutura curricular Pedagogia – Licenciatura – UAB/ 2008.....	148

1. CAMINHADA NA BUSCA DAS PROPOSTAS DA PESQUISA

De acordo com as novas exigências estabelecidas na Constituição Federal Brasileira e confirmadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o professor, para trabalhar no ensino fundamental, deverá possuir o curso superior.

Para atender ao disposto na lei, o professor tem como alternativa a educação aberta e a distância – EAD – como forma de aperfeiçoamento profissional. Trata-se de uma modalidade de ensino-aprendizagem em que professores e alunos interagem em tempos e espaços comuns ou diferentes. No contexto organizacional, a EAD pode ser uma solução estratégica, no sentido de melhorar as habilidades acadêmicas e profissionais, possibilitando democratizar o conhecimento. As estratégias de educação a distância foram concebidas para promover o conhecimento, independentemente das situações de ensino presencial que ocorrem na sala de aula.

Embora utilizada desde o século passado, conforme identificado em estudo realizado por Pereira (2003), o uso da Educação a Distância vem crescendo em volume e importância nos últimos anos, principalmente por duas razões: aumento na demanda de educação, que não consegue ser atendida por meio do ensino presencial, e desenvolvimento e expansão das tecnologias de telecomunicações e informática, que facilitam a comunicação entre pessoas distantes.

Atualmente, a concepção neoliberal de competências tem como objetivo a qualificação individual por meio da formação de professores, pois, nesta perspectiva, estes educam as novas gerações para inseri-las desde cedo no contexto de competitividade e adaptação individual “aos processos de desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade” (FREITAS, 2003, p. 1109).

Dentro de uma lógica capitalista, não poderíamos esperar algo diferente, já que o indivíduo é responsável por buscar uma melhor qualificação profissional e, conseqüentemente, pelo alcance ou não do mercado de trabalho. A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do estudante como profissional é colocada nas mãos dos docentes. Ideias são cooptadas no sentido de garantir o discurso neoliberal de responsabilização do professor em razão do momento pelo qual passa a educação. Para reverter este quadro, entre outras ações políticas e sociais do estado para a educação, necessitaríamos de políticas públicas e institucionais de formação inicial e continuada. Estas deveriam, como proposta, promover entre os docentes o acesso ao conhecimento de vanguarda e boas condições materiais de

estudo e trabalho, a exemplo da divulgação e da aquisição de referências bibliográficas, cujo conteúdo ilustrasse resultados de pesquisas que tivessem como objeto problemas encontrados no contexto da educação brasileira, bem como suas origens e possíveis soluções.

Assim, poder-se-ia desencadear entre os docentes um processo de problematizações que contribuiria para desvelar as contradições encontradas na estrutura educacional, o que entendemos somar forças para promover uma formação com vistas à emancipação do professor. Nesse mesmo sentido, seria promovida uma constante revisão nas condições estruturais da educação, bem como no que se refere às necessidades de um bom desenvolvimento do trabalho docente. É preciso, portanto, criar políticas públicas em que o estado se responsabilize pela educação e não transfira a sua responsabilidade para a sociedade e os indivíduos.

Entendemos que é preciso que o curso de Pedagogia seja o *locus* privilegiado de formação dos profissionais que atuarão na educação básica, mais precisamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante, então, que o educador continue seus estudos para se aperfeiçoar, preparando-se para as complexidades presentes nas escolas e na sociedade. Por isso, ele deve estar apto a exercer atividades para além da docência no ambiente escolar e fora dele. A formação inicial desses profissionais deve pautar-se em práticas acadêmicas, nas quais se oportunizem a pesquisa e a discussão crítica das questões educacionais.

1.1 A APROXIMAÇÃO DO TEMA

Iniciamos nossa trajetória como docente, no ensino superior, no ano de 2002, na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, através do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores Curso Normal Superior, organizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG.

Trabalhamos, com as turmas dos municípios de São Francisco e Buritizeiro – MG, a disciplina/eixo integrador: Escola, Sociedade e Cidadania. Foi primeiramente nestes municípios do norte de Minas que tivemos a oportunidade de exercer a docência. Conhecer diferentes histórias de vida, os percalços, as dificuldades e vitórias, caracterizadas pelas lutas e batalhas das pessoas norte-mineiras, foi uma oportunidade ímpar. Houve ainda outros municípios: Água Boa, Salinas, Matias Cardoso, Guanhães, Pompéu, entre outros. Ministramos aulas no curso de graduação normal superior e, atualmente, atuamos como docentes no curso de graduação em Pedagogia da Unimontes, nas modalidades presencial e a

distância, onde temos a oportunidade de refletir a respeito do currículo, bem como captar e analisar a percepção dos sujeitos envolvidos e contemplados por essa formação.

As discussões relacionadas aos cursos na modalidade a distância no Brasil e as interrogações sobre a formação dos profissionais diplomados nesses cursos estimularam o nosso interesse por essa temática, considerando nossa trajetória como professora-formadora nos cursos: normal superior e licenciatura em Pedagogia, ambos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

As consideráveis distâncias existentes entre os grandes centros que oferecem Educação Superior, aliadas às precárias condições de vida da população interiorana, caracterizam o difícil acesso e deslocamento de cursistas do interior para as grandes cidades. Apesar de constatado o interesse em fazer um curso superior, as pessoas que vivem nesses municípios, na maioria dos casos, não possuem condições para se afastar da família e das atividades profissionais durante o período de tempo necessário à sua formação superior. Esse fato também reitera a importância do curso oferecido a distância, com momentos presenciais de menor duração, propiciando, assim, uma inter-relação de experiências com o objetivo de minimizar as dificuldades vivenciadas nessas regiões.

Todavia, vale pensar também que, em meio à realidade atual, cujo progresso mostra uma acelerada transformação social, a revolução tecnológica e científica traduz a necessidade de se repensar a educação, a formação humana e profissional e, por consequência, a escola como instituição inserida neste contexto social, bem como sua postura. Para tanto, é preciso traçar novas perspectivas, novos caminhos.

As pressões pelo aumento do número de vagas no ensino superior, bem como o aumento das exigências do mercado de trabalho, sinalizam uma expressiva demanda pela educação superior. Assim sendo, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES, tornou público o Edital do Processo Seletivo de Polos de Apoio Presencial e de Cursos para o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007, permitindo a participação dos municípios e das universidades públicas interessadas. O resultado desse processo foi publicado no Diário Oficial da União, em 20 de maio de 2008, e conferiu à Unimontes a responsabilidade de oferecer oito cursos de licenciatura, entre eles o curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Tendo em vista que compete à educação e aos educadores acompanharem as exigências e a complexidade do mundo moderno, a Unimontes optou pela inclusão de tecnologias de informação e comunicação em seus cursos de graduação e licenciatura. Assim,

implantou-se o curso de Pedagogia centrado na modalidade de Educação Aberta e a Distância – EAD. O objetivo é formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais são previstos conhecimentos pedagógicos, conforme o Art. 2º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

A Educação a distância, com suas características, apresenta-se como uma alternativa na formação do indivíduo nestes novos tempos do terceiro milênio, contribuindo para sua formação inicial e continuada. A EAD, apesar da separação física entre aluno e professor, é caracterizada pela busca da interatividade possibilitada pela educação *online*, mediante o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a *internet*, a videoconferência, entre outros.

A partir dessas características, pode-se inferir que a EAD é mais do que uma modalidade de ensino. Implica uma visão de educação, na qual se deve estar atento à concepção humanista¹ do processo, não se limitando aos aspectos operacionais. A EAD hoje assume papel importante na tentativa de viabilizar a democratização e a universalização do ensino.

Para Souza (2000), a educação a distância desponta como um meio de materializar e tornar a educação flexível², de qualidade e, ao longo da vida, que nossas culturas comecem a demandar. Garcia (1997) chama a atenção para a necessidade de se implementarem ações por parte do governo, pois esse modelo de educação pode ser eficaz nas regiões que estiverem mais preparadas para recebê-la, mas que essa eficácia pode não se concretizar em regiões onde a atenção por parte do poder público for menor.

A Unimontes implantou o Programa de Interiorização e Desenvolvimento do Ensino Superior, que tem como principal objetivo a democratização do acesso à educação superior pública e de qualidade. Este oferece uma possível solução para o problema daqueles que, especialmente por causa da distância que os separa das universidades, ou por não disporem do

¹ O objetivo dessa concepção é propiciar uma aprendizagem significativa, que não circunscreve a uma acumulação de informações, mas que provoca uma reorganização de toda a vida da pessoa, das emoções, da cognição, dos valores e das atitudes. Na concepção humanista de Freire (1987), a aprendizagem se realiza através da constante problematização do homem-mundo. Esta tem como necessidade básica a superação da contradição educador-educando, a partir do diálogo e da comunicação.

² Considerando as características da EaD, a flexibilidade refere-se ao espaço, à assistência e tempo, a ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família.

tempo correspondente aos horários tradicionais de estudo, permaneceram excluídos do sistema educacional superior.

Nesse contexto, o programa implantado pelo Ministério da Educação – MEC, denominado Universidade Aberta do Brasil – UAB, coloca-se como uma possibilidade atual e efetiva para vencer distâncias, sem causar maiores dificuldades ou isolar aqueles que desejam realizar-se intelectual e/ou profissionalmente para o exercício da cidadania. Assim, a Unimontes passou a fazer parte das universidades parceiras da UAB desde o ano de 2006, oferecendo os cursos de licenciatura em Pedagogia, Artes e Letras, pela modalidade de educação a distância.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia UAB/Unimontes apresenta o Sistema da Universidade Aberta do Brasil como meio para assegurar o cumprimento dos dispositivos legais que determinam a obrigatoriedade da habilitação em cursos de licenciatura específica para o exercício da docência na educação básica. A Unimontes aderiu ao programa em parceria com o MEC para oferecer os cursos de licenciatura para os quais foi selecionada.

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2008), necessário se faz ressaltar que a implantação deste curso pela instituição justifica-se:

- pela necessidade de ampliar o atendimento à expressiva e crescente demanda por conhecimento, tornando possível sua aquisição por amplos segmentos da sociedade;
- por ser a Educação a Distância um meio relevante para a consecução dos objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, mantendo o padrão de qualidade e excelência da Universidade;
- pela possibilidade de tornar mais acessível o conhecimento da Universidade para o aperfeiçoamento de professores e demais profissionais do ensino;
- pela oportunidade de integração às redes nacionais e internacionais dedicadas à Educação a Distância;
- pela necessidade da formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, com vistas a elevar a qualidade da educação nestas etapas de ensino especialmente nos municípios atendidos pelo projeto;
- pela oportunidade de formação de professores em nível superior para exercer funções de magistério na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam demandados conhecimentos pedagógicos (Unimontes, PPP-PEDAGOGIA/UAB-2008).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da licenciatura em Pedagogia da Unimontes, espera-se que o profissional egresso desse curso esteja preparado para atuar como professor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e que a estrutura teórica e prática do curso prepare-os para compreender e intervir nas relações

individuais e coletivas, nas manifestações e necessidades sociais, políticas, físicas, cognitivas, emocionais e afetivas de seus alunos. Espera-se ainda que esse profissional da educação saiba assimilar e continuamente buscar e se responsabilizar por seu processo de aprendizagem, e que adquira a autonomia necessária para se desenvolver profissional, cognitiva e socialmente para além do curso.

Justificamos a realização desta pesquisa, intitulada “O Currículo do Curso de Pedagogia da Unimontes: um estudo da experiência da Universidade Aberta do Brasil”, com a finalidade de aprofundar os estudos sobre o currículo da formação de professores no que se refere à estrutura proposta do currículo em eixos do curso de Pedagogia UAB/Unimontes, e sobre a percepção dos professores e acadêmicos quanto à compreensão e realização desse currículo.

1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho com cursos na modalidade a distância provoca questionamentos e interrogações sobre diferentes temáticas que perpassam este fazer. Entre tantas, destacamos: formação dos profissionais na modalidade EAD, currículo de formação, relação entre os saberes curriculares e a prática docente.

Verticalizamos o objeto desse estudo no currículo do curso de Pedagogia, oferecido pela UAB/Unimontes, que está em desenvolvimento desde 2009. A proposta desta pesquisa foi analisar o currículo da formação do pedagogo, procurando identificar, especificamente, a percepção dos professores e cursistas sobre a articulação entre os eixos que compõem o referido currículo.

A análise do curso de Pedagogia na modalidade a distância suscitou a possibilidade de se compreender elementos referentes à dinâmica de seu funcionamento e do trabalho pedagógico desenvolvido. Analisamos o currículo do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes, a fim de situar o problema em um contexto mais amplo: as especificidades para a formação de professores a distância e, de forma específica, estabelecer as possibilidades, os limites e os desafios desta formação.

A pesquisa situou-se no contexto da formação dos pedagogos e escolhemos como espaço de investigação a Unimontes, uma vez que toda a formação e prática docentes se deram nesse contexto. Nesse mesmo espaço, surgiram também as inquietações e/ou indagações sobre a materialização do currículo da formação docente.

Após análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UAB/Unimontes (2008), percebemos algumas exigências de articulação entre os núcleos e eixos nele dispostos. Passamos, então, a indagar como essa articulação se materializa no processo formativo. Observamos que não basta discutir a formação e a educação a distância, mas é necessário pesquisar a influência do currículo nessa formação, procurando detectar como a formação se efetiva ou não na prática docente. Notamos que projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia, muitas vezes, têm reformulado seus currículos formais, mas poucos observam as exigências demandadas pela modalidade a distância, principalmente no que se refere às especificidades como operacionalização e metodologia.

Alguns questionamentos foram construídos ao longo de uma vida acadêmica na condição de docente, e são essas indagações que investigamos neste trabalho. No nosso processo de fazer e ao mesmo tempo pesquisar o movimento do currículo da formação de professores na modalidade EAD, pretendemos apanhar os limites e as possibilidades formativas do currículo do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes, buscando compreender como se constitui e se articula esta realidade singular na percepção dos sujeitos envolvidos: professores e acadêmicos.

Dessa maneira, a questão central da pesquisa é: como se estrutura a proposta do currículo em eixos do curso de Pedagogia UAB/Unimontes e como professores e acadêmicos têm compreendido e realizado este currículo?

Decorrente desta questão central, propusemos ainda as seguintes questões secundárias: Quais são os limites e possibilidades para a efetivação do currículo realizado no curso de Pedagogia UAB/Unimontes que se apresenta organizado por eixo? Como este currículo se constitui e articula a realidade da formação de professores às políticas educacionais para a formação docente? Como os estudantes percebem os eixos integradores da proposta curricular em um processo de formação a distância?

É fundamental que os educadores possam se formar adequadamente e se aperfeiçoar continuamente, pois as atividades que lhes cabem (planejamento, metodologia de ensino, avaliação, seleção, contextualização e adaptação de conteúdos, construção do conhecimento, formação de consciência crítica, entre outros) requer preparo e senso crítico.

Assim, as possibilidades abertas por esta pesquisa oportunizam compreender elementos referentes à dinâmica das relações presentes na concretização do mencionado curso.

Essa proposta representa uma iniciativa de promover o debate no âmbito da região onde se localiza a instituição a respeito das questões referentes à materialização do trabalho pedagógico, do curso de Pedagogia do Polo de Buritizeiro, da UAB/Unimontes.

A importância desse estudo refere-se ao fato de que tanto seu desenvolvimento quanto seu resultado consistirão em material de reflexão da temática investigada. Sendo assim, poderão contribuir com a ampliação do debate realizado, a partir do momento em que suscitar a inquietação, especialmente entre os sujeitos envolvidos no campo, nos cursos da UAB.

1.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A estrutura organizativa do presente trabalho apresenta inicialmente o percurso percorrido pela pesquisadora, estabelecendo relações profissionais e institucionais com o seu objeto e objetivos de pesquisa.

No primeiro capítulo, investigamos os eixos de análise: a formação docente a partir dos estudos de Tardif (2002), Imbernón (2005), Nóvoa (1995, 2000), Veiga (2001, 2009, 2010), Saviani (1989, 1991, 2008), Brzezinski (1996), Pimenta (1999). Apresentamos dados históricos da formação de professores no Curso de Pedagogia no Brasil e, posteriormente, na instituição pesquisada – Unimontes, bem como a legislação pertinente ao curso.

No segundo eixo, contamos com as contribuições de Sacristán (1998), Silva (2001), Moreira (1995, 2000), Apple (2006), Borges (2008), Santomé (1995, 1998) e Goodson (1995, 2008), que nos possibilitaram uma maior compreensão do Currículo da Formação de Professores.

Demos prosseguimento, no terceiro eixo, levantando o percurso histórico e teórico da EAD, incluindo estudos de Moraes (2002), Pereira (2003), Rezende (2000), Vieira (2003, 2006), Belloni (2001) e Valente (2007).

No segundo capítulo, caracterizamos o Sistema da Universidade Aberta do Brasil e descrevemos o Curso de Pedagogia – Sistema UAB/Unimontes. Caracterizamos a estrutura curricular do Curso de Pedagogia/UAB e a participação da Universidade Estadual de Montes Claros no sistema.

No terceiro capítulo, apresentaram-se as configurações do processo investigativo, os procedimentos de pesquisa, os interlocutores, a instituição investigada e a caracterização dos grupos envolvidos na pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos na instituição pesquisada com os interlocutores envolvidos (interlocuções com os colaboradores. Ver apêndices de A a D - Instrumentos de levantamento de coleta de dados).

Nas considerações finais, buscamos responder às questões da pesquisa. Esperamos demonstrar a importância de se colocar em foco as discussões sobre a formação de professores.

2. CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DOCENTE E DO PEDAGOGO

A presente seção busca fazer uma síntese do conhecimento sobre o tema da formação do professor/pedagogo, com base na análise do banco de dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Virtual da Faculdade de Educação (FE), defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília-UnB, de 2006 a 2010, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, no mesmo período.

O exame das dissertações e teses defendidas no período mostra que os trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 2006 a 2010, tratam do tema da formação inicial de professores *online* (VIEIRA, 2009) e da formação inicial em serviço de professores. Aborda, também, o tema da formação continuada de professores, enfocando os saberes e as práticas, a formação continuada, o trabalho pedagógico e a pesquisa de Ribeiro (2009).

O conteúdo enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seu funcionamento e suas contribuições para a prática docente. Outro conteúdo priorizado foram os aspectos que norteiam a constituição da instituição universitária e os princípios que fundamentam a relação que se estabelece entre o sistema econômico vigente e a educação brasileira, encontrado em Jankowski (2006).

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de secretarias de Educação, programas ou cursos de formação, processos de formação em serviço e questões da prática pedagógica. Uma questão voltada para o gênero e raça foi localizada em um trabalho de Duarte (2010).

O exame da metodologia utilizado nas dissertações e teses a respeito da formação docente mostra que os pesquisadores estudam um caso, seja ele um curso, uma turma, um professor. Outro tipo de estudo é a análise de depoimentos, nos quais se faz o levantamento de dados com questionário ou entrevista, visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações dos sujeitos. Com menos ênfase aparecem a observação participante, as análises da prática pedagógica e o grupo de discussão.

O exame das dissertações e teses produzidas no período de 2006 a 2010 sobre a formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, em cursos de licenciatura, enquanto o curso de Pedagogia é menos investigado. Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos

estudos se concentra em análises de um curso, de um programa ou de uma proposta específica de formação.

A seguir, focalizamos as pesquisas que elegem como objeto de estudo o curso de Pedagogia, mais precisamente o que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd. Optamos por centralizar as análises nos textos publicados entre os anos de 2006, data da publicação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – até o ano de 2010. Das leituras e análises realizadas, podemos inferir alguns apontamentos em relação à situação atual do curso de Pedagogia quanto: à reformulação do curso, às disciplinas dos cursos, aos processos de formação e às tecnologias de informação e comunicação.

Da 29^a à 33^a reunião da ANPEd, correspondentes ao recorte temporal de 2006 a 2010, foram apresentados 120 trabalhos com a temática do GT-08 Formação de professores. Destes trabalhos, apenas 8 corresponderam à formação específica no curso de Pedagogia. Destacamos os artigos de Silva e Sordi (2006), em que os estudos buscam compreender como os sujeitos, formadores de professores, entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico em cursos de Pedagogia e o quanto este entendimento interfere na formação inicial de professores. Fontana (2007) enfoca a prática de pesquisa: relação teoria e prática. Cruz (2008) buscou obter a visão predominante acerca da pedagogia como domínio de conhecimento e processo de formação, para discutir a sua posição no contexto acadêmico. Rosa, Cardieri e Taurino (2008) discutem sobre o papel da pesquisa na formação de professores da educação básica. Silva e Machado (2008) investigaram como a disciplina de Prática Docente contribui para a constituição docente do acadêmico. Saraiva e Ferenc (2010) apresentam análises sobre as representações sociais de estudantes da Pedagogia sobre o referido curso. Gonçalves e Azevedo (2010) abordam o processo de construção da identidade do pedagogo, e Gentil (2010) objetivou investigar as concepções e as perspectivas dos professores universitários em relação à formação de professores e ao currículo.

De acordo com Gatti (2008), estudos³ indicaram a necessidade, tanto em termos numéricos, quanto qualitativos de condições fundamentais de formação. Ao lado desses estudos, foram instituídas alternativas de formação ampliadas em várias instituições públicas de ensino superior, em diversos pontos do país. Algumas dessas iniciativas passaram a congrega a educação a distância como forma de atingir, especialmente, os professores em

³ Pesquisadores como Brzezinski (1996), Cunha, (1992), Pimenta (1999) indicam a necessidade de oferecer aos professores em serviço, ou pré-serviço, uma qualificação compatível com as exigências profissionais para seu nível de atuação.

exercício nas escolas públicas, que não possuíam uma formação escolar condizente com as exigências para o exercício profissional.

Em pesquisa mais recente, Gatti (2009) indica que durante esta última década ocorreu uma ampliação da oferta de cursos de licenciaturas tanto nas instituições públicas federais e estaduais quanto nas instituições privadas, com predomínio de cursos noturnos. Destaca que a oferta de cursos na modalidade a distância cresce acentuadamente desde os anos de 1990.

Os estudos realizados até o momento contribuíram para o campo desta pesquisa na medida em que apontam as perspectivas da formação docente. O levantamento desse panorama da formação pode contribuir não apenas para uma melhor compreensão de momentos históricos, mas, principalmente, para entender como foi a preparação dos tempos abordados nesta pesquisa de 2006 a 2011.

Os trabalhos realizados até o momento demonstram a carência de estudos sistemáticos a respeito do curso de Pedagogia no Brasil, mais especificamente na modalidade a distância. Este trabalho abre perspectivas para novas indagações e aponta para a necessidade de aprofundar neste e em novos estudos sobre a temática.

Não pretendemos fazer uma descrição detalhada da história da formação de professores e pedagogos no Brasil, nem uma narração linear de fatos, mas uma recuperação histórica que nos possibilite entender a complexa trajetória da formação desses profissionais no país. Nosso estudo foi realizado com base na legislação educacional, visando reconstruir, no plano legal, as mudanças, os embates e as propostas de formação de professores e pedagogos por meio da bibliografia produzida por autores que têm contribuído para a reflexão dessa formação.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGOS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Refletir sobre o ensino sistematizado necessariamente inclui pensar sobre a formação dos profissionais que nele atuam. Essa questão tem sido motivo de preocupação, desde a época jesuítica, visto que a preparação prioritária dos que atuavam nesse período histórico não era de educadores, mas de sacerdotes, destinados depois à missão de ensinar.

Brzezinski (1996) descreve que desde a criação da primeira Escola Normal no Município da Corte, em 1835, este passou a ser o lugar onde acontecia a formação de professores para os primeiros anos de escolaridade. Ali, os alunos, futuros professores, recebiam “treinamento” formal e obrigatório através de conteúdos metodológicos que os

preparavam para ensinar. Mesmo existindo as “escolas normais”, não havia nenhuma exigência quanto à formação para atuar no magistério. Qualquer leigo que se julgasse habilitado podia atuar:

A escola Normal foi, por quase um século, o lócus formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola elementar, na escola complementar e Leôncio de Carvalho (1878) facultava o exercício profissional do magistério aos leigos, ao postular: “que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; e que a cada professor seja permitido expor livremente suas ideias [sic] e ensinar doutrinas que repute verdadeiras pelo método que melhor entender” (BRZEZINSKI, 1996, p. 20).

Com a abertura para professores leigos, a demanda para atender a grande inserção à escola elementar poderia ser resolvida. Mas, como existiam também os cursos complementares, foram criadas inúmeras escolas normais públicas e particulares. As particulares, assim como as públicas, reconheciam as escolas oficiais de São Paulo e do Rio de Janeiro-1890 (Distrito Federal, na época) como “escolas-modelo” que serviam como padrão a ser seguido (BRZEZINSKI, 1996, p. 20). Assim, as escolas normais para formação de professores seguiam padrões uniformizadores que transmitiam conhecimentos e modelos educacionais, uma educação imposta e baseada na assimilação de conteúdos e no domínio da execução dos métodos ditos “eficazes”.

Apesar desses impasses possíveis de serem analisados, é na Escola Normal que o curso de Pedagogia encontra suas raízes. A Lei nº 88/1892 instituiu o curso superior da Escola Normal, organizado em duas seções, a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios. (SAVIANI, 2008)

Segundo Saviani (2008), em 1892, em São Paulo, houve uma tentativa de fazer valer a referida lei que prescrevia a formação dos professores dos cursos preliminares e complementares em Escolas Normais Primárias, e a formação dos professores dessas escolas e dos ginásios instituiria na Escola Normal da capital um curso superior. Como não era um curso superior de nível universitário, essa proposta não se efetivou.

Durante o período anteriormente mencionado, o curso passou por muitos decretos e leis que buscavam sua reorganização ou apontavam para algumas estratégias de mudança apenas em um ou outro aspecto. Contudo, nada caracterizou uma mudança substancial na sua maneira de ver a formação docente.

As Escolas Normais, por um século, ou seja, desde a sua criação, com a Lei nº 88 de 8/9/1892 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96, que estabelece a prioridade da formação em nível superior para atuar em todas as modalidades e níveis de ensino, continuaram formando professores sob a ótica do “aprender a fazer” (SAVIANI, 2008), baseadas em treinamentos e aperfeiçoamento de professores.

Ao desenvolver um estudo sobre a formação de professores no Brasil entre 1930 e 1988, Pimenta (1997) destaca as profundas transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o país, a partir de 1930, decorrentes da crise internacional da economia. Assim, cresceu consideravelmente a demanda por escolarização da população trabalhadora que, segunda a autora, “se organiza e reivindica escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência” (PIMENTA, 1997, p. 98).

A partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e da Reforma Francisco Campos, também em 1931, o governo tomou iniciativas no sentido de responder às pressões advindas da ampliação da demanda. A Carta de 1934 ampliou as atribuições da União no campo da educação, à qual se atribuiu a competência de traçar diretrizes da educação nacional.

Nesse cenário, as licenciaturas nasceram no Brasil logo após a promulgação do Decreto nº 4888/31⁴ e a elevação dos estudos pedagógicos em nível superior na esfera pública. Em 1931, estabeleceu-se que a formação para o exercício do magistério no ensino secundário e normal deveria ser por professor licenciado. Junto a esse documento legal, também foram apresentados os Decretos nº 19.851/1931, versando sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras, e nº 19.852/1931, de criação da Universidade do Distrito Federal⁵. (BRZEZINSKI 1996, p.33).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932, incorpora as reivindicações educacionais e questões como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino. Segundo Shiroma (*et al.*, 2002):

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte e seis educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas, apresentava idéias [sic] consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos

⁴ Criação, em 1931, do Curso de Aperfeiçoamento, com o objetivo de preparar “inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal” (BRZEZINSKI, 1996), pelo Decreto nº 4888/1931, e que posteriormente daria origem à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo.

⁵ Nesta época, o Distrito Federal era no Rio de Janeiro.

(co-educação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (p. 23).

O manifesto de divulgação do ideário escolanovista preconiza uma série de mudanças e, segundo Brzezinski (1996), impulsiona a profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas, ao propor a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Brzezinski (1996) destaca:

[...] a institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, pelo menos na letra da lei, resultou dos acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social, via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão consubstanciados na carta magna da educação de 1932, que se tornou pública em forma de Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Os Pioneiros faziam parte dos movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a criação da universidade no País (p. 18).

Entre os decretos que constituíram a reforma Francisco Campos, o que instituiu o regime universitário regulamentado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras criava a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, incluída como um dos principais institutos que compõem a Universidade, cujo objetivo foi promover a investigação e a formação de professores para o exercício no ensino secundário e normal.

Segundo Brzezinski (1996), “apesar da insistente ênfase do ministro no caráter formador da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ele a instituiu, porém não a tornou obrigatória, talvez por isso ela não tenha sido instalada”. A autora destaca ainda que “uma política de formação de professores ainda não se esboçara e já se apresentava uma política de admissão na carreira com a obrigatoriedade do grau de licenciado para o exercício da profissão” (BRZEZINSKI, 1996, p. 34).

A formação de professores dos ensinos normal e secundário elevou-se ao nível superior, como reivindicavam os Pioneiros, no entanto, “apenas na letra da lei”. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi regulamentada novamente apenas em 1939, passando a funcionar, um ano depois, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual havia uma seção que tratava da formação de professores. (BRZEZINSKI, 1996)

Brzezinski (1996) ainda cita Anísio Teixeira, afirmando que a escola que primeiro elevou os estudos pedagógicos para o nível universitário no Brasil foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que se incorporou à Universidade do Distrito Federal pelo Decreto nº 5.513/1935, a qual durou até 1938 quando foi interrompida a

experiência em decorrência de atitudes repressivas do governo autoritário do Estado Novo. Mais uma vez a ideia de formação pedagógica numa instituição especializada de nível superior não deu certo.

Ainda em 1935, Anísio Teixeira, perseguido pelo governo de Vargas, acusado de professar idéias comunistas, deixava a instrução pública. Nesse clima desfavorável, a recém criada universidade sofreu grave revés, embora os cursos oferecidos continuassem funcionando, em bom nível, até 1938 (SAVIANI, 2008, p. 35).

Fechou-se uma universidade para criar outra com o nome de Universidade do Brasil, sob o regime padrão do governo autoritário, “por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, um dos principais opositores de Anísio Teixeira e de sua Universidade de Educação” (SAVIANI, 2008, p. 35), mediante a Lei nº 452/1937 e reorganizada pelo Decreto nº 1.190/1939. Esse decreto também instituiu a licenciatura como curso obrigatório para professores que pretendiam atuar no ensino médio e normal. Do “deveria ser” do Decreto 4.888/31 de Francisco Campos passava-se à obrigatoriedade a partir de 1943.

O sistema universitário transformou a formação de professores em um curso voltado apenas para o caráter prático e utilitário, da profissão mediante preparo técnico e ensino expositivo, que requer apenas a assimilação dos conteúdos dissociados da pesquisa.

Como já foi ressaltado, na década de 1930, foram institucionalizadas as escolas superiores de formação de docentes para atuar nos ensinos secundário e normal. Da sua criação até os anos de 1960, não ocorreram grandes mudanças nesses cursos, a não ser as adaptações pelas quais passaram a se moldar às novas orientações legais e que buscavam reformas no ensino, sem alterá-lo em sua essência.

Mesmo não acontecendo grandes mudanças no interior desses cursos, a criação de universidades públicas e particulares se multiplicou e, em 1950, já eram oito federais, uma estadual e três particulares. Como a tendência da época era organizar o ensino superior em universidades e federalizá-las, em 1960 o país contava com 31 universidades, sendo oito particulares. (SAVIANI, 2008)

Após a promulgação da Lei nº 4.024 em 20/12/1961, a formação de professores ficou ainda mais desacreditada, considerando que, nos seus artigos 115 e 116, permitia-se o exercício profissional a professores não formados, alegando o insuficiente número de habilitados para atuar na escola primária e de nível médio. O próprio Estado promovia a desvalorização dos profissionais e defendia a permanência de leigos na escola, numa cumplicidade com a política de proliferação do ensino na rede privada. Com essa tentativa de

resolver um impasse, mas criando outro, o governo relegou a segundo plano os interesses das camadas mais amplas da população.

Analisando as datas de encaminhamento da LDB nº 4.024/61 e da sua aprovação, verificou-se que ela tramitou no Congresso Nacional por vários anos, tempo suficiente para ocorrerem muitas mudanças. As mudanças no âmbito educacional demoram a acontecer e, considerando esta demora, a lei já foi promulgada exigindo reformas.

Logo depois da homologação dessa lei, o Conselho Federal de Educação (CFE) buscava colocar em prática a política de formação de professores baseada em um currículo mínimo. Já era prevista também a elevação da formação de professores que atuam nos primeiros anos de escolaridade em nível superior. Pode-se constatar, assim, que a ideia da formação em nível superior não é nova. Ela existe desde o Decreto nº 4.888/31, com duração de quatro anos, desde o Decreto nº 1190/39, organizados sob o “esquema 3+1”, assim distribuídos: três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de didática (SAVIANI, 2008, p. 39), reformulada depois pelo Parecer 251/62, elaborado logo depois da homologação da LDB nº 4.024/61. Também não é nova a falta de identidade do curso de Pedagogia, afirma Brzezinski (1996).

A autora faz referência ainda ao Parecer 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) como um documento além da elevação dos níveis de preparo de profissionais. Pretendia-se, também, a extinção do Curso Normal, alegando falta de identidade do curso. Dessa maneira, buscava-se explicar a necessidade de fixação de um currículo mínimo para manter a unidade básica de conteúdos e facilitar a transferência de alunos em todo território nacional. Mesmo com o protesto dos educadores, que viam na instituição desse currículo uma “prisão” que uniformizava os currículos, sem respeitar a diversidade do país por força do autoritarismo do CFE, o currículo mínimo foi fixado e consistia de sete matérias para o bacharelado e mais duas que as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam escolher.

Mesmo com o currículo mínimo estabelecido pelo CFE, o dualismo na identidade do Curso de Pedagogia continuava: bacharelado x licenciatura, visto que outro Parecer de nº 252/1962 determinava as disciplinas didáticas da licenciatura. O primeiro formava o técnico e o outro formava o professor para a Escola Normal, ambos com duração de quatro anos (BRZEZINSKI, 1996). Percebe-se ainda que a ambiguidade se dava não só pela dualidade do curso, mas dentro do próprio curso de licenciatura, visto que, como já foi citado, o tempo do curso era distribuído em três anos para conteúdo e um ano para didática, separando, assim, o conteúdo do método.

É possível observar também o “modelo” de formação adotado que, além de unificar e uniformizar os ensinamentos, ainda equiparava-os aos treinamentos repassados em um ambiente de fábrica, adotando um modo de produção capitalista sob princípios de racionalidade, eficiência, produtividade e treinamento. O homem formado seria moldado e qualificado segundo os passos para isso definidos, através das disciplinas determinadas no currículo mínimo.

Essa política de formação iniciada em 1962 se intensificou nos anos de 1970, com a necessidade cada vez mais crescente de se moldar homens qualificados para atender o modo de produção capitalista. Com este modelo de produção, marcou-se também a divisão social do trabalho, que busca cada vez mais profissional treinado a executar tarefas:

Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à dimensão técnica. Supõe-se, portanto, que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro dos parâmetros adequados, cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe a eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a produtividade. Trata-se em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista de educação”, que, impulsionada pela teoria do capital humano, se tornou dominante em nosso país a partir da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje (SAVIANI, 2008, p. 51).

Dessa forma, a educação servia à formação pré-determinada, perdendo a especificidade. Com a criação da nova capital do Brasil, nasceu também a Universidade de Brasília – UnB, em 1961, projetada por Darcy Ribeiro, sob a influência do projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF) de Anísio Teixeira e modelada pela equipe de cientistas da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

A reforma da universidade efetivou-se com a promulgação da Lei nº 5.540/1968, que determinou organizações e técnicas seguindo modelos norte-americanos presentes ainda hoje nas universidades. Exemplo disso é a organização das faculdades em departamentos.

Essa lei propunha a reforma universitária e recuperava as especificações do Curso de Pedagogia. Elaborada em menos de 30 dias, foi votada e aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República por via de decreto-lei em um curto espaço de tempo de cinco meses, provando, assim, o quanto o governo autoritário fazia valer seu domínio sobre a classe política.

A lei, que nasce para reformas, provoca mudanças nos cursos de formação de professores e, em consequência, na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação. Para a formação inicial, logo depois

de promulgada a lei, foram emitidos o Parecer nº 252/1969 e a Resolução nº 2/1969, definindo diretrizes, fixando conteúdos e durabilidade do curso de Pedagogia, além de estabelecer níveis de formação de professores e de especialistas.

A respeito da formação desses profissionais, a Lei nº 5.540/1968, em seu Art.18, confere autonomia às universidades e aos estabelecimentos de ensino superior isolados para ampliar seus cursos, sugerindo três ordens de habilitação:

- as correspondentes às especialidades reguladas em lei (planejamento, supervisão, administração e orientação);
- as correspondentes a outras especialidades julgadas necessárias pelo CFE ao desenvolvimento nacional;
- as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolverem oferecer para atender às exigências de sua programação específica e das peculiaridades do mercado de trabalho regional (Lei nº 5.540/1968, Art.18).

O já referido parecer definia a sua estrutura curricular para a formação de especialistas, criando condições para que essas habilitações em orientação educacional, supervisão, administração e inspeção escolar se efetivassem. Essas condições sugerem a modificação do Curso Normal em uma “habilitação entre tantas do ensino de 2º grau”, implantadas pela Lei nº 5.692/1971. De acordo com essa lei, a formação de professores fica assim fragmentada: curso de Magistério em nível de 2º grau para atuar de 1ª à 4ª séries, licenciaturas para atuar de 5ª à 8ª séries e no 2º grau, curso de Pedagogia para preparar professores das disciplinas pedagógicas do curso de Magistério e formar especialistas em educação.

Pimenta (1992, p. 107) salienta que a Lei nº 5.692/71 deu “novo” aspecto formal aos cursos de formação de professores, “sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda parcial) à escola aprendam”.

Para Saviani (1991):

Se a Lei 5.540/1968 era a Lei da Reforma Universitária, a Lei 5.692/1971 era a Lei da Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Era a Lei do ensino técnico, da formação profissional em nível de 2º grau, das inúmeras habilitações e especificações em nível secundário e superior. É a Lei que implanta a teoria educacional tecnicista (p. 23).

É notável a tendência tecnicista nessa reforma, tanto pela fragmentação dos cursos, como pelas suas concepções do “aprender a fazer” através de técnicas de ensino. O processo de formação de professores incorpora um caráter absolutamente técnico, “de modo

semelhante ao que ocorreu ao trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (*Ibidem*, p.23).

O problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica de mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado.

Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas.

Como resultado, vivemos, ainda hoje, a fragmentação do trabalho pedagógico, a especialização de funções e a padronização do ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados pelos especialistas, encarregados de pensar e organizar as propostas para que outros executem.

Os modelos de formação de professores fundamentam-se no paradigma da racionalidade técnica, um modelo formativo peculiar dos anos de 1960 e 1970, que reduz a tarefa do professor à implementação de princípios formativos teóricos elaborados, previamente, por “especialistas em currículo, instrução e avaliação” (GIROUX, 1997, p.160). Desse modo, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e as questões educacionais são tratadas como problemas racionais da ciência. (PEREIRA, 2002).

O professor, na perspectiva da racionalidade técnica, é aquele que transmite conteúdo e necessita de aperfeiçoamento para reproduzir as mudanças impostas externamente. O conhecimento docente é reduzido ao acúmulo de informações teóricas e técnicas científicas. Com isso, os cursos de formação se transformam em rituais de técnicas que fazem da prática educativa uma sequência de modelos a seguir, nos quais o que importa é aprender a executar tarefas mediante métodos e modelos.

Mesmo depois da homologação da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e passa o curso de formação de professoras primárias⁶ para Curso Técnico de Magistério, a ênfase era dada às técnicas do “como fazer” com tudo bem delimitado e fragmentado. As professoras desse curso eram então diplomadas

⁶ Professoras que atuavam nos primeiros anos de escolaridade.

no Curso de Pedagogia, que preparava não só os professores das disciplinas pedagógicas, como também formava os especialistas que atuavam nas escolas, na execução, no planejamento, elaborando técnicas e métodos de ensino-aprendizagem que passavam aos professores, fiscalizando a sua aplicação.

Tanto o Curso Técnico de Magistério quanto o curso de Pedagogia cumprem a função de *locus* de transmissão de conhecimentos, dissociados da pesquisa. Restringia-se, assim, o caráter profissional dos cursos em um “treinamento” de habilidades na disciplina de didática. Brzezinski (1996, p. 42) endossa isso ao afirmar que o professor formado por estas bases “passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da Pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática”.

Esses cursos davam ênfase principalmente à prática, acreditando que tudo se resolvia com métodos e técnicas bem planejadas que culminassem com avaliações eficazes.

2.1.1 Formação de Professores/Pedagogos no Brasil: novas polêmicas

As possibilidades de mudança começaram a aparecer no final da década de 1970 quando a sociedade civil iniciava sua organização exigindo modificações no quadro das prioridades sociais e econômicas. No setor educacional, especial importância foi dada à criação e ao desenvolvimento de associações científicas, como: Associação Nacional de Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Como resultado dessas associações de educadores, surgiu a proposta da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em São Paulo, em 1980. A política educacional era o tema central, incorporando em seus debates a questão dos cursos de formação do educador e instalando o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Essa década foi marcada por encontros, reuniões e seminários, visando subsidiar o CFE na reformulação dos cursos de formação. Freitas (2002) faz referência à década de 1980 como a que ficou marcada pela reação dos educadores ao pensamento tecnicista que imperou nas décadas de 1960 e 1970.

Consolidou-se, a partir do final da década de 1980, o conceito de “profissional reflexivo”, formulado por Donald Schön (*apud* Pimenta, 2002, p. 23), como forma de problematizar as questões referentes à relação teoria-prática na formação profissional. As bases dessa formação fundamentam-se nas propostas de Dewey que, em 1933, já defendia a necessidade de os professores pautarem-se em uma ação reflexiva.

Para compreender o processo de formação do professor reflexivo e a construção do conhecimento prático, faz-se necessário entender o significado de três conceitos elaborados por Schön (2000): o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. O conhecimento na ação é o conhecimento implícito, intuitivo e que se manifesta espontaneamente. Para Pimenta (2002), é mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. A reflexão na ação se faz durante a ação, o vivido, o acontecido. Para Schön (2000, p. 82), “esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação, que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades”. Com isto, o educador pode (re)elaborar novas hipóteses para auxiliar o aluno no entendimento das questões de estudo.

Posteriormente, esse professor pode realizar uma análise mais criteriosa e crítica sobre suas próprias ações, caracterizando uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. É o momento em que ele mobiliza seus conhecimentos para compreender o que fez e por que fez daquele jeito, podendo, assim, (re)construir a sua prática de maneira que possa responder a novas situações. Nessa perspectiva, há uma valorização da prática refletida, como formadora do profissional docente que, por sua vez, conduz à necessidade de elaborar currículos de formação de professores que estimulem a sua capacidade de reflexão. (PIMENTA, 2002)

Ainda que sejam reconhecidas as significativas contribuições de Schön, não podemos deixar de mencionar as críticas sobre o modelo de formação de professores baseadas nessa perspectiva. Estudiosos, como Contreras (2002) e Pimenta (2002), chamam a atenção para as limitações dessa tendência. Para esses autores, não basta a prática para a construção de saberes; se assim for, corremos o risco de ter nossos professores trabalhando de forma individualizada, vivendo somente problemas de sua sala de aula ou escola.

Nos anos de 1990, no contexto da reestruturação produtiva neoliberal, a educação no Brasil ganhou centralidade, levando o país a assumir o desafio de uma educação de qualidade para todos. Este fato resultou, entre 1990 e 2000, em um crescente aumento de matrícula em todos os níveis de ensino e, conseqüentemente, na melhoria do perfil de escolaridade do professor. (INEP, 2004)

Apesar de reconhecer a década de 1990 como a década da educação, Freitas (2002, p. 141) faz críticas aos rumos que a educação tomou nesse período, destacando que vários embates ocorreram entre as concepções de educação e formação, o que contribuiu para que os anos de 1990 fossem “marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades

e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 1980”.

Para a autora (2002), no âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A esse respeito, Freitas (2002) acrescenta:

Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p.140).

O Banco Mundial também centralizou, na década de 1990, atenção às questões que envolviam a educação, ao considerá-la como fator de sustentação para a contenção da pobreza nos países em desenvolvimento, entre os quais se incluía o Brasil. (FONSECA, 1995)

Novas políticas educacionais partiram da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96. Definiram-se as linhas mestras do ordenamento geral de educação brasileira e, de forma específica, a formação de professores e a valorização do magistério, uma vez que a educação passou a ser apontada como uma das metas prioritárias do governo brasileiro. (SHIROMA *et al.*, 2007)

Nesse período, segundo Oliveira e Toschi (2003), as diretrizes educacionais implantadas pelo governo brasileiro demonstraram uma busca de inserção do país no processo de globalização de mercados. O interesse de organismos internacionais, como o Banco Mundial, em investir na Educação Básica, revelou a necessidade de se criar condições favoráveis para a ordem econômica e o desenvolvimento tecnológico. Investir em educação significa formar indivíduos preparados para esse modelo de produção e assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista.

A aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/96 – abre um amplo debate sobre as modificações dos processos de formação dos profissionais da educação, segundo define a Lei em seu Art. 61⁷, que define:

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.

A formação é concebida como um modo de atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Apresenta como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação em serviço, e também o aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

De acordo com a referida lei, Veiga (2001) adverte que a “teoria e a prática devem perpassar todo o curso de formação”, já que implica novas formas de organização curricular, as quais se constituem em uma “necessidade de formação que não seja reduzida a um simples treinamento”, o que dificulta a compreensão das relações sociais. Nesse sentido, entende-se que essa visão aligeirada somente com a intenção de atender especificamente à lógica de mercado não proporciona a esse profissional uma maior inclusão e comprometimento com um projeto social mais justo, solidário e transformador.

Esses assuntos abordados têm conduzido à preocupação com o desenvolvimento profissional docente “[...], pois o grau de qualificação é um fator chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 39).

A LDB nº 9394/96 destaca em seu Art. 62 que:

[...] 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 nas quatro primeiras séries do

⁷ Lei nº 12.014, de 06/08/2009 - Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009).

A autorização para que os profissionais com formação em nível médio exercessem o magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental causou “perplexidade” nos educadores engajados em movimentos de formação profissional para o magistério. Tal “perplexidade” é movida pela certeza de que a educação é uma tarefa complexa e requer um profissional com sólida formação para desempenhá-la (BRZEZINSKI, 1997, p. 151).

A esse respeito, Brzezinski (2002) comenta que o desrespeito ao saber dos professores é prática em nosso país. Essa política de desvalorização dos cursos de formação profissionais da educação é expressa na LDB nº 9394/96, em seu artigo 62, segundo o qual o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental pode ter como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Com o que prescreve esse artigo, a formação em nível superior somente será exigida dos professores que atuarão no ensino fundamental, a partir do 6º ano, e no ensino médio.

Outra polêmica é criada a partir da divulgação do Parecer nº 970/1999, da Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, retirando do curso de Pedagogia a competência para formar professores. Esse parecer deu substrato ao Decreto nº 3.276/99, que determinava a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como atribuição exclusiva do Curso Normal Superior, oferecido em Institutos Superiores de Educação.

O referido decreto retiraria definitivamente a formação docente dos profissionais da educação para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do âmbito dos cursos de Pedagogia.

A formação de docentes para atuar na educação básica, realizada nos Institutos Superiores de Educação (ISE), foi fortemente criticada pelos fóruns de educadores brasileiros, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), e o Fórum de Diretores e Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

A questão tornou-se ainda mais polêmica com o Decreto nº 3276/99⁸, estabelecendo que a formação, em nível superior, de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, fosse realizada “preferencialmente” em cursos de Normal Superior. O termo “preferencialmente” mobilizou os profissionais da área.

A polêmica pautou-se no locus de formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no Curso de Pedagogia oferecido pelas universidades, ou no curso normal superior, desenvolvido pelos institutos superiores de educação. Estas instituições são, em sua maioria, criadas na rede privada de ensino superior e desprovidas de atividades de pesquisa em educação.

De acordo com o relatório da ANFOPE (2000), com a criação dos institutos superiores de educação, fica evidente a intenção de marginalizar e desarticular as faculdades e os centros de Educação como instituições formadoras de educadores. Estes se constituíram historicamente como centros formadores de professores, produtores de conhecimento, geradores de novas ideias e da crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais.

Os documentos da ANFOPE alertam para os problemas que essas políticas podem trazer à formação de professores em nosso país por entender que as propostas reduzem o professor a um “prático” solucionador de problemas da prática cotidiana da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições reais que geram tais problemas (ANFOPE, 2000, p. 18).

Para pensarmos a formação de professores, temos que pensar nas condições de trabalho desses profissionais, o seu reconhecimento e o papel que o professor ocupa nas relações de produção do conhecimento. Diante disso, para a formação de professores, é preciso investir na valorização do profissional, dignificando o trabalho pedagógico e a carreira docente, melhorando as condições de trabalho, estimulando a organização coletiva dos profissionais em entidades sindicais e científicas, entre outras.

Iniciar essa discussão implica considerar que diante da atual realidade social e, neste caso, brasileira, as quatro últimas décadas têm sido marcadas por um investimento exponencial na formação de adultos, quer ao nível das práticas, quer ao nível da reflexão teórica em diferentes domínios de conhecimento. (PIMENTA, 1999).

⁸ O Decreto nº 3276, de 06 de dezembro de 1999, “dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”.

Tal entendimento encontra força na fala de Pereira (2009, p.85) quando esta afirma que os processos de globalização da economia na sociedade contemporânea geram novas demandas por formação inicial e continuada, seja pela ampliação significativa da procura ou pela diversificação dos campos profissionais. Representam, portanto, um desafio para as instituições educacionais, em particular as de nível superior que, pelos meios convencionais, não têm condições para atender as atuais exigências de qualificação.

Nas duas últimas décadas, formação e trabalho configuram um binômio interativo e mutuamente condicionado: se as situações de trabalho apelam para a formação, também esta última influencia os contextos de trabalho, sendo visível a crescente procura e oferta de formação nos mais diversos grupos profissionais e organizacionais. Relativamente à formação de professores no Brasil, até a década de 1970, o professor era um técnico funcionalista.

Segundo Ricci (s/d), na década de 1970, um ambicioso programa de treinamento de professores procurou implantar novos elementos técnico-pedagógicos no ensino público, introduzindo técnicas de estudo dirigido, conteúdos técnico-profissionalizantes, padronizando conteúdos através de livros didáticos e novos contornos curriculares. Nesse contexto, o professor foi expropriado de seu papel formulador, necessitando apenas de treinamento ou capacitação para repassar informações. Ao longo da década de 1980, o enfoque técnico e funcionalista em relação à educação passou a ser duramente criticado.

A esse respeito, Santomé (1995, p.15-19) alerta para o fato de que todas as filosofias e sociedades democráticas precisam ter consciência de que existem ideologias e que é necessário conhecer como estas explicam a realidade. A ideologia manifesta-se tanto nas ideias como nas práticas das pessoas. Assim, cada ideologia pode chegar a criar, entre os membros que a partilham, uma espécie de “senso comum” que, por sua vez, se traduz na prática através de comportamentos individuais e coletivos.

Como ressalta Santomé (1995), podem-se estabelecer rapidamente conexões com a chamada revolução industrial. Isso significa que entre as suas funções principais deve estar a de satisfazer as necessidades e os interesses dos grupos que promoveram esse modelo de industrialização. Daí o papel decisivo do professor na perpetuação ou mudança das relações sociais do trabalho e do seu caráter de alienação.

A mudança de qualquer processo educativo inicia-se pela mudança da prática pedagógica. É o professor que, a partir da reflexão crítica sobre o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista social, político, científico e tecnológico, poderá propiciar condições de aprendizagem para que realmente ocorram transformações na educação.

Alguns pesquisadores, como Torres (2001) e Freitas (2002), alertam para os riscos de uma formação mínima, em que se reduz a fundamentação teórica e aumenta o caráter instrumental dos cursos. Para Torres (2001),

A formação instrumental da aprendizagem, orientada pelo mínimo em vez de pelo essencial, estende-se à oferta educativa para os docentes [...]. Como parte do pacote de reforma educativa financiado com empréstimos internacionais generalizou-se nos países em desenvolvimento um esquema que privilegia os programas dirigidos aos docentes em serviço, reduz o tempo e os níveis de exigência da formação/capacitação docente e, em geral, encara a aprendizagem docente em termos de treinamento [...] (p. 42-43).

Embora não seja ideal que o docente atue nos anos iniciais do Ensino Fundamental com apenas uma formação mínima no normal médio, a LDB abre esse precedente no seu texto. A lei é ambígua por apresentar um avanço na formação dos professores, principalmente no que diz respeito à oferta e ao incentivo à formação em nível superior, já que essa lei prevê um prazo para que todos os professores estejam habilitados em curso superior para trabalhar no ensino fundamental.

O tema formação docente, amplamente discutido no âmbito internacional, também ganhou espaço nas pesquisas brasileiras de Pereira (2002) e Pimenta (2002), influenciados por pesquisadores como Schön (2000), Nóvoa (1995), Tardif (2002), Giroux (1997) e outros. Esses estudiosos discutem a formação do professor abordando elementos que estão presentes na ação diária dos educandos: a prática, reflexão, os limites, conflitos da profissão, valores pessoais e profissionais.

Inseridos em uma sociedade permeada por diferentes interesses e conflitos, devemos considerar que o exercício docente não pode prescindir de teorias científicas que favoreçam ao educador o exercício do pensar e ter atitudes críticas que façam frente a esse contexto. Acreditamos que, no diálogo entre teoria e prática, ocorra a elaboração de novos saberes, os quais o professor poderá mobilizar em situações concretas, configurando sua estrutura teórica e prática num constante processo de reelaboração.

Nesse sentido, o professor precisa estar em formação permanente para ir além dos conteúdos, de forma a proporcionar aos seus alunos possibilidades de fazer análises, estabelecer relações, levantar hipóteses. Entendemos que é de fundamental importância o docente refletir sobre sua prática profissional e ampliar as possibilidades do trabalho docente mediante estratégias que envolvam a pesquisa e a produção mais adequada, de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Por meio da investigação, refletindo sobre as possibilidades de o professor ser um pesquisador, Charlot (2005) menciona que o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor atender o que está acontecendo na sala de aula. O autor (2005) destaca que o saber da prática, ou seja, os conhecimentos sobre a prática produzidos pela pesquisa, constituem-se uma forma de mediação entre as duas lógicas. Assim, o saber experiencial ganha importância se for o saber sobre a prática produzido pela pesquisa.

Os referenciais de formação de professores (MEC, 2000) listam algumas competências básicas essenciais e que todo professor deve desenvolver, além de:

[...] dominar a leitura, escrita e os cálculos, ele deve ser flexível a mudanças e aberto à atualização para crescer profissionalmente; conhecer a realidade econômica, cultural, política e social do país: participar do desenvolvimento e da avaliação do projeto educativo da escola; escolher didática que promova a aprendizagem de todos os alunos evitando exclusão e respeitando as particularidades de cada discente; orientar sua prática de acordo com as características da comunidade considerando a realidade dos alunos; compreender que seu trabalho não é um sacerdócio, onde se assume uma profissão e não uma missão; utilizar diferentes estratégias de avaliação de aprendizagem considerando os resultados como base para elaboração de novas propostas pedagógicas (p. 36).

O papel mais importante da atividade do professor é a mediação entre o estudante e a sociedade, as condições de origem do estudante e sua destinação social. Para isso, o professor deve planejar, desenvolver suas aulas e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, dirigindo as atividades para que os alunos dominem os conhecimentos básicos, as habilidades, e desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais para enfrentar os desafios da vida nos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Nessa perspectiva, para Giroux (1997), é importante defender as escolas como instituições fundamentais para a manutenção e o desenvolvimento de uma democracia crítica. Segue ainda defendendo os professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão prática e a prática acadêmica a serviço dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Os saberes transmitidos na formação universitária dos professores (saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, em sua maioria) incorporam-se na prática docente sem serem produzidos por ela, constituindo-se como conhecimentos, majoritariamente, descolados da realidade cotidiana dos professores.

Nesse sentido, ciente da necessidade de formação de docentes, convergindo para o entendimento da prática como espaço de construção, mobilização de saberes, reflexão,

investigação e ação emancipadora, no ano de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia tornou pública sua Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. O grupo de trabalho responsável pela elaboração das diretrizes dos cursos de licenciaturas divulgou o “Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores”. Essa comissão adotou a concepção defendida pela ANFOPE, tendo a docência como base de formação do pedagogo.

A proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia define várias áreas de atuação profissional, como a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio. Estas diretrizes podem atuar, ainda, na organização de sistemas, unidades, projetos de experiências educacionais escolares e não escolares, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional.

O referido documento define o perfil comum do pedagogo como: “Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais”⁹.

No ano de 2002, o MEC divulgou o documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena (Resolução CNE/CP 01/2002), e instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (Resolução CNE/CP 2/2002), exigindo a sua aplicação imediata nos cursos de licenciaturas e Pedagogia.

Em agosto de 2003, o Conselho Nacional de Educação instituiu uma Comissão (Portaria CNE/CP nº 4) com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP 2/97 e 1/99. Divulgou-se pelo CNE o documento “Minuta de Resolução 2004”, estabelecendo para a formação no curso de Pedagogia: licenciatura para o magistério da educação infantil; licenciatura para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e bacharelado em Pedagogia para formar profissionais da educação. Essa formação era compatível com as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional estabelecidas no artigo 64 da Lei nº 9.394/96.

⁹Texto final da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 06/05/1999.

Na tentativa de contribuir para o processo de discussão sobre o curso de Pedagogia, outras formulações foram divulgadas. As diretrizes para o curso de Pedagogia produzidas pelo FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras), em 2004, estabelecem que:

O curso de graduação em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (FORUMDIR, 2004).

Em 2006, divulgou-se a Resolução CNE/CP nº 1 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, estabelecendo para esse curso a formação de docentes para a educação básica em Licenciatura em Pedagogia para o magistério da Educação Infantil e licenciatura em Pedagogia para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se inferir, após a análise dos diferentes documentos legais que fundamentam a educação a distância e em especial a formação de professores/pedagogos no Brasil, que existe uma preocupação do Ministério da Educação e Cultura – MEC - em criar uma política de formação de professores para a docência na educação básica.

2.2 CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PEDAGOGOS

Para a investigação aqui realizada, privilegiaram-se as produções sobre o tema currículo com base na análise do banco de dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Virtual da Faculdade de Educação (FE), defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília-UnB, de 2006 a 2010, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, no mesmo período.

Pelo objetivo da pesquisa, foram focados trabalhos sobre o currículo da formação de professores pedagogos e realizada uma tentativa de vislumbrar pesquisas sobre o currículo na modalidade a distância. Inicialmente, focalizamos neste trabalho as teses e dissertações que exemplificassem a produtividade do campo. As pesquisas focalizaram: as disposições legais; as propostas curriculares oficiais, incluindo a história dessas disposições e propostas, e a análise da organização curricular ou da seleção de conteúdos do currículo. Investigaram,

ainda, a implementação dessas propostas, as percepções e as concepções dos sujeitos em uma dada instituição escolar.

Os eixos privilegiados nas pesquisas foram: políticas públicas da educação profissional, ensino médio integrado e currículo integrado (SILVA, 2009), Proeja Integração, currículo prescrito, concebido e percebido. (RODRIGUES, 2009)

No tocante à estrutura metodológica, as investigações recorreram às orientações de pesquisa predominantemente qualitativa e envolveram a pesquisa bibliográfica. Na particularidade do estudo de caso, realizaram observação participante e utilizaram como instrumento e procedimentos metodológicos a análise documental da legislação vigente (resoluções, pareceres, decretos), projetos e planos pedagógicos dos cursos em questão. Realizaram-se ainda entrevistas semiestruturadas e questionários. No trato dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo.

A seguir, destacamos as pesquisas que elegem como objeto de estudo o curso de Pedagogia, mais precisamente o que revelam os trabalhos do GT 12 Currículo da ANPEd. Das leituras e análises realizadas, podemos perceber alguns campos estudados nas atuais pesquisas referentes ao currículo: relação mediada no âmbito do currículo, currículo na ação docente, políticas de currículo na formação de professores, currículo de história e fixação de sentidos sobre o "negro", práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos e reformulação de cursos.

Da 29^a a 33^a reunião da ANPEd, correspondentes ao recorte temporal de 2006 a 2010, foram apresentados 78 trabalhos com a temática do GT-12 Currículo. Apenas dois enfocaram o currículo da formação de pedagogos. Destacamos o trabalho de Nascimento e Andrade (2007), que investigaram o processo de reestruturação do projeto político pedagógico do curso de pedagogia do CAMEAM /UERN, e o artigo de Fonseca (2009), apresentando os resultados de pesquisa realizada com o objetivo de investigar o processo de reforma curricular do curso de Pedagogia da FE/UFRJ.

Algumas categorias encontradas foram currículo, docência e profissionalização docente, e os estudos buscaram referências em Sacristán (1998), Santomé (1998), Brzezinski (1996), Aguiar (2006) e Ivor Goodson (1995 e 2008).

A metodologia utilizada nos trabalhos aponta para o estudo de um caso, um curso. As análises desenvolveram-se a partir de documentos do currículo escrito, articulados a depoimentos dos interlocutores do curso, da instituição pesquisada, bem como de fontes que permitiram entender os contextos nos quais os trabalhos se constituíram.

Acreditamos ser possível contribuir não apenas para o constante desenvolvimento das pesquisas educacionais, mas para a ampliação do conhecimento sobre alguns pontos nucleares nas discussões que temos feito em atividades de docência e de pesquisa na universidade em torno da categoria currículo.

O currículo da educação a distância tem sido ainda um tema de pouca inserção nas discussões acadêmicas. O grande desafio não está em reproduzir um currículo para a educação a distância semelhante ao currículo da educação presencial, e sim adequá-lo às especificidades da modalidade em questão, a partir dos novos recursos tecnológicos existentes e de uma concepção pedagógica e política crítica.

A palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida), o que leva etimologicamente a uma definição de currículo como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado. (GOODSON, 1995)

Para Santomé (1998),

[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos solidários, responsáveis e democráticos (p. 95).

Mediante o exposto, faz-se necessário conhecer as concepções curriculares mais recentes, bem como sua implicação na formação de professores.

Segundo Borges (2008, p.10), o currículo é instrumento que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. Assim, pode-se afirmar que o currículo tem o poder de divulgar cultura e conhecimentos nas instituições educacionais.

Goodson (1995, p. 8) afirma que o currículo ganha a dimensão do “resultado de um processo social necessário a transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” o cenário atual requer um currículo mais aberto a mudanças, que seja modificado quando houver necessidade, de acordo com as urgentes demandas sociais de educação, saúde, emprego, a fim de que ele seja instrumento favorável às modificações sociais.

Para Silva (2001), uma definição de currículo sob uma visão pós-estruturalista é que o compreenda como uma questão de saber, poder e identidade, e que, na prática, vise à formação de um indivíduo mais autônomo no momento em que souber de seus próprios processos vivenciados. Isso o tornará mais consciente de todo contexto social para que o transforme de modo concreto e, no aspecto pessoal, confirme a ideia de que um currículo é

capaz de formar não só um profissional, mas um indivíduo, um cidadão, um ser. Assim, o currículo ganha o *status* de “documento de identidade” (*Ibidem*, p.150).

Silva (2001) desenvolve um modo de compreender as modificações das teorias curriculares ampliando os debates a partir de uma sólida fundamentação teórica. Esta objetiva uma nova visão sobre a assimilação do currículo como algo em processo constante de mudança, e não um mero papel distante de toda realidade.

De acordo com Goodson (2008, p. 152), “as modalidades estabelecidas de educação e do aprendizado dependem do currículo como prescrição e se relacionam intimamente com os modelos existentes de poder e de capital cultural”. Desta forma, ainda segundo este autor, numa sociedade tecnológica caracterizada pela velocidade das alterações no universo informacional e devido à necessidade de uma permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças, tem se registrado implicação no processo ensino-aprendizagem. Neste, a concepção de educação, currículo, papel do aluno e trabalho do professor precisam ser redefinidos dentro dessa perspectiva de espaço/tempo oportunizada pela EAD.

Segundo Pereira (2009), a educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional e se concretiza por intermédio da comunicação mediada pela mídia. No ensino superior, também se verifica a crescente utilização de recursos tecnológicos, mais especificamente, o uso progressivo e diversificado das novas tecnologias, mediando cursos oferecidos total ou parcialmente a distância. O progresso das tecnologias da informação e comunicação abre perspectivas inusitadas para o desenvolvimento do ensino superior a distância, com a criação das chamadas universidades virtuais.

2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Em 18 de fevereiro de 2002, sancionou-se a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, expressa na Resolução do CNE/CP nº 1. A partir das pressões e tensões geradas por movimentos nacionais, como ENDIPE, seminários ANFOPE e FORUMDIR, com posicionamentos sobre a referida lei, a formação docente em nível superior tornou-se política privilegiada pelo governo federal. É importante ressaltar que ficou fora desse processo o Curso de Pedagogia. Apenas em maio de 2006 o Conselho Nacional de Educação – CNE – aprovou a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP. Essas diretrizes foram precedidas de vários debates entre educadores e pesquisadores da área e governo, principalmente no ano de 2005.

Nesse ano, o Conselho Nacional de Educação divulgou, para exame, contribuição e aprovação dos educadores, o projeto de diretrizes curriculares. A discussão desencadeada deveu-se, principalmente, ao fato de que essa primeira versão não levava em conta décadas de debates no meio acadêmico acerca da função e identidade do curso, além de reduzi-lo à função exclusiva de formação docente, a exemplo do curso normal superior. Inúmeras versões vieram a público ao longo de 2005, expressando a tentativa de incorporação, por parte do CNE, das diversas pressões recebidas.

Ao final do mesmo ano, chegou-se ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005), que apresentava o resultado das negociações realizadas entre o CNE e os defensores dos projetos que discutiam a nova configuração do curso de Pedagogia. (TRICHES, 2006)

Com as devidas adequações, em fevereiro de 2006 o CNE enviou ao MEC o Parecer CNE/CP nº 3/2006¹⁰, base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (BRASIL, 2006)

As pressões da ANFOPE¹¹ tiveram grande efeito em razão de sua história e de sua habilidade de intervenção junto ao CNE. Também conseguiu articular importante apoio em torno de sua proposta, especialmente o do FORUMDIR¹². O campo de atuação, para esse grupo, seria a docência nos diversos níveis e modalidades de ensino em espaços escolares e não escolares, bem como a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento educacional.

Com as devidas adequações, em fevereiro de 2006 o CNE enviou ao MEC o Parecer CNE/CP nº 3/2006, base para a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (BRASIL, 2006)

As pressões da ANFOPE tiveram grande efeito em razão de sua história e de sua habilidade de intervenção junto ao CNE. Também conseguiu articular um importante apoio em torno de sua proposta, especialmente o do FORUMDIR. O campo de atuação para esse grupo seria a docência nos diversos níveis e modalidades de ensino em espaços escolares e não escolares, bem como a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento educacional.

Para os educadores reunidos na associação, a formação dos profissionais de educação deveria realizar-se nos termos do art. 64 da Lei nº 9394/96, ou seja, os denominados

¹⁰ Aprovado em 21/02/2006 (BRASIL, 2006).

¹¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: uniu em torno de si o FORUMDIR, a ANPEd e CEDES.

¹² Fórum de Diretores de Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

especialistas do ensino deveriam ser formados na graduação em Pedagogia. Os especialistas, depois de muita pressão, conseguiram inserir o artigo 14 no Parecer:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

A licenciatura em Pedagogia continua atendendo a prerrogativa legal de formar os especialistas da educação – administradores, supervisores, orientadores e inspetores de ensino, como assegura o referido artigo.

Abre-se amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada no artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que define a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares [sic];

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares [sic].

Delineia-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador afasta a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência das séries iniciais do ensino fundamental, aproximando-se, dessa forma, das propostas de diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia de 1999. Todavia, faz-se necessário demarcar a compreensão desses elementos constitutivos da formação do pedagogo.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o curso de Pedagogia se organiza em três grandes eixos: docência, gestão e produção de conhecimento. A docência compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sobre a Resolução, assinalam que “O exame, embora sucinto, das diretrizes curriculares nacionais revela uma situação

paradoxal: o documento é, ao mesmo tempo, extremamente restrito e demasiadamente extensivo; é restrito no essencial e excessivo no acessório” (MARIN; SAVIANI, 2007, p. 14)¹³.

Os artigos 1º, 2º e 4º da Resolução revelam a sua complexidade, propondo a reconfiguração do curso sobre a base da docência, considerada por Triches (2006) e Vieira (2007) como docência alargada. A concepção alargada de docência inclui a gestão como seu componente obrigatório. Esse alargamento que, contraditoriamente, gera uma restrição no âmbito da reflexão, supõe que o profissional a ser formado para atender tal demanda, como referido, deva ser um exímio professor.

A docência na DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, assim sintetizado no Parecer CNE/CP n. 05/ 2005:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares [sic], que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (PARECER CNE/CP n. 05/2005, p. 7).

Tomados sob essa perspectiva, o trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade em que se situam.

A gestão, como componente da docência, também sofreu um alargamento, dado que inclui gestão do ensino, da escola, do sistema, da própria formação, da aprendizagem e da pesquisa. A subordinação da produção de conhecimento à gestão e o consequente

¹³ *Restringe*, principalmente, a concepção de pedagogia, a formação teórica do profissional a ser formado, o tempo de formação para cada conhecimento colocado no curso, o CPe à licenciatura e a concepção e a área de produção de conhecimento. A *restrição* ocorre pelo *alargamento* das funções, das áreas de atuação, das competências que devem ser adquiridas e dos campos de conhecimento que devem compor o currículo para a formação do licenciado.

estreitamento dos objetos de investigação são restringidos à Educação Básica e à solução dos problemas enfrentados pela escola.

O artigo 1º da Resolução apresenta a configuração do curso como licenciatura:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006, p. 1).

O artigo 2º define seu âmbito de formação:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

O curso de Pedagogia é uma licenciatura que formará docentes para atuarem na Educação Infantil – EI – e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – AIEF. Enfatize-se que estas duas modalidades serão de oferta obrigatória para as instituições de ensino. O curso também formará docentes para o Ensino Médio na modalidade Normal – EMN – e na Educação Profissional (EP), voltado para a educação.

A compreensão de docência é encontrada de forma muito parecida no documento enviado ao CNE pela ANFOPE, pela ANPEd e pelo CEDES, em setembro de 2004:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento [...]. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte¹⁴: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar (2004, p. 6).

O Artigo 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 afirma:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão,

¹⁴ Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, SESu/MEC, em Belo Horizonte/MG, 11/ 1983.

fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

Chamamos atenção para os trechos do artigo que vinculam o currículo do Curso de Pedagogia com a prática, sendo percebido nas passagens: “trabalhará com um repertório de informações e habilidades”, “cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão” e “pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Isso configuraria a centralidade do saber-fazer na sua proposição.

Autores como Freitas (2002) e Silva (2006) têm discutido a incorporação do conceito de competências¹⁵ às políticas educativas. Alertam que as competências, as habilidades e o saber-fazer seriam representativos e, ao mesmo tempo, guias para uma espécie de autoformação e uma conseqüente profissionalização. A formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado.

O conceito de competência está diretamente relacionado ao setor produtivo e à noção de empregabilidade, que conforma um novo tipo de fascismo: fascismo profissional, conceito ideológico que coloca sobre o indivíduo, via pedagogia das competências, a responsabilidade por ter ou não emprego, e por suas condições de vida.

A lógica das competências foi colocada nas políticas educacionais no Brasil, especialmente a partir da LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), como conteúdo de formação e habilidades que professores e alunos devem ter. (RAMOS, 2006; KUENZER, 2005)

Rios (2000) associa o termo competência à qualidade do trabalho, na qual se reúnem as dimensões técnica, política, ética e estética. A competência envolve uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades positivas fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.

No artigo 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006, p. 2), apresenta-se, entre as competências:

IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; [...] VIII -

¹⁵ O conceito de competência é associado a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes do ser humano que são demonstrativos de um determinado desempenho, que depende da inteligência e da personalidade das pessoas (RAMOS, 2006).

promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; [...].

De acordo com essa Resolução, os campos de atuação do licenciado em Pedagogia serão os espaços escolares e não escolares, a gestão, a produção de conhecimento em vários níveis, as modalidades e áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Para Aguiar *et al.* (2006), o elemento positivo da Resolução CNE/CP n. 1/2006 é a não restrição à docência no sentido restrito do ato de ministrar aulas. “O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula a ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 830). Nota-se que não há aprovação unânime no meio acadêmico quanto à avaliação das DCNP, em específico no que se refere aos múltiplos campos de atuação para o profissional formado no curso de Pedagogia.

O Artigo 5º está articulado com o 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, pois afirma que com esse conteúdo “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a dezesseis diferentes competências” que podem ser separadas por temática: campo da diversidade; conteúdos a serem ensinados nos níveis de ensino de atuação; uso de diferentes recursos tecnológicos e pedagógicos para garantir a aprendizagem; campo da gestão; importância do recurso da pesquisa para a prática e responsabilização da aplicação das referidas Diretrizes.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/ Unimontes (2008, p.16-17) apresenta o perfil do egresso e elenca as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na modalidade, conforme artigo 5º da Resolução (BRASIL, 2006), destacado anteriormente. Sustenta-se em conhecimentos que oferecem ao profissional os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções. Apresenta, como ponto central, o desenvolvimento das competências e habilidades para os futuros docentes.

Constatamos que o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular. Por meio deste, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação de professores. Nessa direção, o perfil do professor e de sua atuação envolve fatores como conhecimento, habilidade, comprometimento e envolvimento. O aprimoramento dos profissionais pressupõe o estabelecimento de competências e, por conseguinte, o desenvolvimento das competências nos alunos.

A ideia de competências e habilidades é assim descrita por Machado (2002),

[...] um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem micro-competências, ou como se as competências fossem macro-habilidades. Então, os conteúdos disciplinares são meios para desenvolver as

habilidades. Portanto, uma competência associa-se a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (p. 145).

Além da habilidade em lidar com o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos e a construção do conhecimento, para desempenhar bem sua função, pressupõe-se que o professor incorpore, em sua ação de ensinar, o comprometimento e envolvimento com seus alunos.

Ao contrário da visão de Machado (2002), que defende o campo das competências como dispositivo necessário à formação de professores, Dias e Lopes (2003) vêm desconstruindo essa estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente. Para as autoras (2003) o currículo orientado na perspectiva das competências corrobora para se apresentar uma nova concepção de ensino, com a tendência de secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica.

Nesse sentido, Veiga (2003) tece uma crítica ao papel dado ao professor a partir da lei nº 9.394/96, a qual o deixa muito próximo de um tecnólogo do ensino, já que a sua formação passa a se basear no desenvolvimento de competências para o exercício de sua profissão, reduzindo sua ação ao pragmatismo.

Veiga (2002) destaca que, ao focar a formação do professor apenas no fazer, corre-se o risco de desenvolver nele somente as competências para o exercício técnico-profissional. Isso faz com que essa formação adquira um caráter simplista e que limita à prática pedagógica do docente.

Nessa concepção, “o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1157). Na visão das autoras, o modelo de competências na formação de professores atende à construção de um novo modelo de docente. Este modelo controla facilmente a produção do trabalho desses profissionais, bem como a intensificação das diversas atividades que se apresentam para a escola, em especial na figura do próprio professor.

Sobre a formação centrada nas competências, Veiga (2009) afirma:

Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada (p. 17).

Pelo exposto, percebe-se a ênfase na prática. O importante nessa tendência, centrada nas competências, é a aprendizagem dos conhecimentos entendidos, relacionados e aplicados pelo aluno. O professor se torna mediador desse processo e o conhecimento esperado e repassado a ele é aquele que os estudantes precisam adquirir. Recomenda-se que o professor esteja atento e atenda às necessidades e aos interesses individuais dos alunos.

Kuenzer e Rodrigues (2006) criticam as diretrizes, pois:

A gama de possibilidade aberta pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta [...]. Define-se *exclusivamente o pedagogo como professor*, limitando as qualificações profissionais [...]. A concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, assumindo tal amplitude que resultou descaracterizada. [...] o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria* [...] evidenciando o caráter instrumental da formação (p. 6, grifos no original).

Corremos o risco de termos um curso esvaziado pela restrição da adequada formação (acreditamos que a restrição ocorre quanto ao tempo de formação, ao aligeiramento teórico e à ampliação da quantidade de conteúdos que compõem essa formação) para tantos campos de atuação ou pela fragmentação concreta da identidade profissional dos educadores que serão formados pelos cursos que estão sendo criados atualmente no país. Esse amplo currículo para a formação inicial expressa nossa apreensão acerca do alargamento do conceito de docência.

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O LÓCUS DA FORMAÇÃO

A presente seção busca fazer uma síntese do conhecimento sobre o tema da educação a distância, com base na análise do banco de dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Virtual da Faculdade de Educação (FE), defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília – UnB, de 2006 a 2010. Vale ressaltar que o número de pesquisas encontrado nesse portal foi bastante restrito.

A pesquisa das dissertações e teses defendidas no período mostra que os trabalhos sobre educação a distância abordam temas, como: a institucionalização da EaD na Universidade de Brasília (UnB) (MARTINS, 2006); as concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD (TOLEDO, 2009); a implantação da Universidade Aberta do Brasil, (CRUZ, 2007), e fatores que

facilitaram e dificultaram o processo de implantação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. (FONTES, 2009)

Os conteúdos enfatizados nesses trabalhos foram as implicações e os desdobramentos do financiamento das ações, das condições tecnológicas e da influência das políticas públicas governamentais, bem como as contribuições do estágio na formação do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental e o processo de implementação da política pública da UAB.

Os estudos sobre a metodologia utilizada nas dissertações e teses sobre a educação a distância mostram que foi adotada como referência a abordagem qualitativa, a partir de estudo de caso junto à coordenação, aos professores, ao representante da equipe pedagógica e aos alunos dos cursos em EaD. O levantamento de dados envolveu a realização de análise de documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas e questionários.

O exame das dissertações e teses, produzidas no período de 2006 a 2010, sobre temas referentes à educação a distância revela que a maioria dos estudos se concentra na descrição e análise das tentativas de institucionalização da EaD e no processo de implantação da política pública da UAB.

A seguir, focalizamos as pesquisas que elegem como objeto de estudo o curso de Pedagogia, mais precisamente o que revelam os trabalhos do GT 16 Educação e Comunicação da Anped. Esclarecemos que as análises centralizaram os textos publicados entre os anos de 2006, data da publicação do Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – até o ano de 2010.

No GT16 - Educação e Comunicação, foram apresentados 100 trabalhos que enfocam predominantemente questões da formação dos professores para uso das tecnologias digitais. As pesquisas focalizam a temática em diferentes frentes, apontando uma formação inicial distante do uso de recursos tecnológicos, uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador/*internet*.

Os textos relatam o aumento nos cursos de formação continuada após a implementação da LDB 9394/96, quando ocorreu um redirecionamento na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e apontam como consequência o aumento da procura por cursos de formação na modalidade EaD. De modo geral, os trabalhos denunciam a falta de uma política educacional brasileira que favoreça a qualidade do ensino básico e superior, de forma a garantir uma formação docente que atenda ao momento sociocultural da história. Destes trabalhos, apenas um realizou pesquisa junto a estudantes de dois cursos de Pedagogia, um presencial e outro a distância, de uma mesma instituição, com o objetivo de identificar suas concepções acerca das características destas modalidades.

Nota-se uma carência nas investigações sobre os saberes e as práticas pedagógicas, as especificidades teórico-metodológicas, a formação de professores e a relação entre o currículo prescrito e o vivido nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância para reconhecer seus contextos, especificidades e, desta forma, colocá-los em discussão.

2.3.1 Educação a Distância: conceitos, concepções e gerações

Segundo o Decreto nº 5622/2005¹⁶, a EAD caracteriza-se como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Ao conceituar educação a distância, Rezende (2000) ressalta que esse termo está ligado ao modo de realização do processo educacional em que a relação professor-aluno não se estabelece pela presença física, mas através de um canal de comunicação. Para melhor esclarecer o conceito de educação a distância, utilizaremos o conceito de EaD, segundo Vieira, que assim a define:

A nosso ver, a Educação Aberta e a Distância é um processo pelo qual professores e estudantes buscam a informação, visando à construção do conhecimento, a partir das experiências e dos interesses de ambos, em espaços e tempos síncronos e assíncronos, através de um sistema de aprendizagem mediado por diferentes meios e formas de comunicação (VIEIRA, 2003, p. 21).

A conceituação de Educação a Distância não é uma unanimidade entre os diversos estudiosos. Apresentaremos algumas definições que se referem como ele é entendido na Legislação Brasileira. Segundo o Decreto nº 2.494, de 10.02.1998,

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem [sic], com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, apresenta a seguinte conceituação de Educação a Distância:

¹⁶ O Decreto nº 5622, de 19 dezembro de 2005, regulamenta o Artigo 80 da LDB 9394/1996. Traz orientações sobre: a criação, organização e funcionamento de cursos a distância, o credenciamento das instituições, a certificação, avaliação, níveis e modalidades educacionais que podem ser oferecidas.

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diferentes.

O conceito de EaD demorou a se firmar pelo que é, ou seja, a partir de suas características fundamentais, é uma estratégia educativa baseada na aplicação de tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, da ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos.

Moore (1993) definiu a Educação a distância como uma relação de diálogo, estrutura e autonomia, que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um conjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem.

Para Aretio, a educação a distância é:

Um sistema tecnológico de comunicação de massa e bidirecional, que substitui a interação pessoal, em aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes (ARETIO, 2001, p. 30-31).

Tendo como objetivo a inserção da educação a distância no contexto maior da educação brasileira, Pretto (2001) afirma que

[...] a discussão sobre EAD ganha um destaque muito maior porque ela pode, justamente, contribuir com o debate sobre a redução tanto da desigualdade, como das distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação, particularmente na esfera da educação pública em nosso país (p. 36).

No contexto das sociedades modernas, a EAD vem se configurando como uma modalidade de ensino adequada e ligada às novas aspirações educacionais. A EAD passou a ser vislumbrada como a modalidade mais adequada para a expansão e consolidação da formação inicial dos professores, o que contribuiu, de acordo com alguns estudiosos do assunto, como Belloni (2001) e Preti (2005), para uma melhoria significativa da prática docente.

A Educação a Distância possui características próprias, tais como: estrutura adequada para criar oportunidades educativas; possibilidade de atingir um grande número de pessoas e grupos; maior acesso ao conhecimento e democratização da educação e do saber, eliminando

fronteiras espaço/temporais; adaptação ao ritmo de aprendizagem do aluno e formação de sujeitos responsáveis e autônomos.

Os cursos de EaD são criados por equipes multidisciplinares, em que participam: especialistas de conteúdo, de técnicas de planejamento educacional, de formatação dos materiais de ensino, dos meios de comunicação e apoio a serem empregados e das questões administrativas. Tudo isso contribui para que o material de ensino tenha boa comunicabilidade, isto é, realmente ajude o estudante a apreender o significado daquilo que o curso se propõe a ensinar.

As tecnologias de comunicação permitem que alunos e professores se mantenham em contato, ainda que fisicamente distantes. Essa socialização de ideias permite esclarecimento de dúvidas, trabalho em grupo virtual, debates em fóruns virtuais. É a interação que complementa o material de ensino, facilitando o domínio dos conhecimentos em estudo pelo aluno.

A educação a distância não deve ser vista como forma de substituição da interação professor-aluno, mas deve ser vista como um complemento do ensino-aprendizagem. Essa tecnologia veio para acrescentar ainda mais o aprendizado e fazer com que o aluno busque cada vez mais sua autonomia. Ressaltamos que tal modalidade de ensino deve elevar o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e cultural da sociedade.

Com base nos estudos de Pereira (2002), o grande desenvolvimento da educação a distância no ensino superior, em nível mundial, deu-se por volta da década de 1970, quando as tecnologias de comunicação de massa começaram a ser aplicadas à educação. Nessa época, surgiram as primeiras Universidades Abertas¹⁷, com *design* e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo. A partir da década de 1990, com o surgimento da *internet*, a educação a distância vem se aprimorando cada vez mais, através de tecnologias que viabilizam mecanismos de comunicação tão eficazes, capazes de suprir a distância geográfica entre estudante e professor.

Na década de 1990, com a expansão da Internet nos Institutos de Ensino Superior e a definição e publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB, em dezembro de 1996, a EaD passou a ser considerada oficialmente como uma modalidade de

¹⁷ As primeiras universidades abertas surgem na Europa, como a pioneira *Open University*, na Inglaterra (1969), a *UNED*, na Espanha (1972) e a *FernUniversität*, na Alemanha (1974). Nas duas décadas seguintes, foram criadas outras universidades abertas em países de todos os continentes, com o intuito precípua de promover a democratização da educação. (PEREIRA, 2002)

educação. Com esse passo, a partir de 1997, os IES e centros de pesquisa passaram a gerar Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, iniciando a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* via *internet*. Pode-se dizer, com isso, que o surgimento da universidade virtual no Brasil remonta aos anos de 1996 e 1997. A partir daí, o crescimento da EaD, através de suporte midiático digital dado pela *internet*, passou a ser crescente. Assistimos à chegada dos computadores no âmbito do Ensino.

A evolução da EaD pode ser melhor identificada a partir dos estudos de Pereira (2003), conforme apresentamos, a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Modelos de Educação à Distância

Gerações	Características
1ª Geração da EaD	A primeira geração teve sua origem no século XIX, com a criação de instituições, em diferentes países, que ofereciam cursos por correspondência. Os materiais escritos continuam a ser utilizados em larga escala, até os dias atuais. A sua finalidade é, fundamentalmente, possibilitar o acesso à educação, especialmente aos setores da população que tiveram negadas oportunidades educacionais anteriores. A produção e distribuição centralizada dos materiais de aprendizagem na forma impressa, se recomendada pela economia de escala que origina, apresenta limitações, contudo, do ponto de vista pedagógico, dada à escassa ou nula interatividade entre a instituição e os alunos.
2ª Geração da EaD	A segunda geração desenvolveu-se desde o início da década de 1970, logo após a criação da <i>Open University</i> britânica. A sua ênfase, como a geração anterior, consiste na democratização do saber, pela oferta de uma segunda oportunidade de estudos à população adulta. A característica básica da segunda geração é promover a mediação pedagógica, utilizando diversos recursos de mídia. Assim, os materiais escritos passaram a ser acompanhados por emissões radiofônicas, de televisão ou apresentação de vídeos.
3ª Geração da EaD	A terceira geração, correspondente ao Modelo de Aprendizagem a Distância (por conferência), utilizada em pequena escala desde o final dos anos de 1980, caracteriza-se pelo potencial interativo das novas tecnologias da informação e da comunicação, inclusive para prover oportunidades de comunicação sincrônica. Esse modelo tem sido adotado para atender segmentos específicos da sociedade, em especial no ensino superior. Note-se que, nesse modelo, se perde a flexibilidade de tempo, de local e de ritmo, uma vez que as sessões sincrônicas obrigam também à fixação de um espaço adequado, onde as facilidades para a realização de conferências estejam instaladas.

Gerações	Características
4ª Geração da EaD	É decorrente da exploração do uso das novas tecnologias, particularmente dos recursos da Internet e WEB, que vem se processando especialmente nas universidades, e que, em apenas uma década, possibilitou a criação de modelos de aprendizagem inovadores. Os programas de quarta geração desenvolvem-se em ambiente de aprendizagem virtual, mediante um processo interativo, não linear e colaborativo. O uso da navegação é a ferramenta básica para o estudo interativo, orientando-se por parâmetros alargados em relação aos tópicos da matéria a ser investigada, e faculta, ainda, aos estudantes, a navegação como recurso de aprendizagem suplementar para satisfazer necessidades e interesses específicos. Desenvolve-se um intenso processo de interação entre os estudantes, e deles com a equipe de professores e outros especialistas, pelo uso do Computador Mediando a Comunicação (CMC). O estudante é encorajado a participar dos grupos de discussões assíncronas, estabelecidos para os conteúdos de áreas específicas, assim como para comunicações em caráter informal.
5ª Geração da EaD	A quinta geração, ainda emergente, o modelo de aprendizagem flexível inteligente, vem sendo desenvolvida na <i>University of Southern Queensland</i> , Austrália, como parte integrante do projeto global de informatização da instituição. Esse modelo, como o da quarta geração, baseia-se na utilização do Computador Mediando a Comunicação, e, diferentemente do anterior, segundo os seus idealizadores, possibilita maior economia de escala na administração do ensino e suporte acadêmico mediante um sistema de respostas automatizadas. A característica fundamental do modelo de aprendizagem flexível inteligente no contexto da quinta geração consiste na aplicação do sistema de respostas automatizadas, que, segundo os seus proponentes, apresenta o potencial de transformar o custo/benefício da educação a distância, e, desse modo, atender à crescente demanda por acesso à aprendizagem.

Fonte: Disponível em: < http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n17/educacao_a_distancia.html.>
Acesso em: 28 de agosto de 2011 (adaptado).

Após identificarmos a evolução da EaD da 1ª à 5ª geração, concluímos que o Curso de Pedagogia UAB/ Unimontes se encontra em mais de um estágio (geração). Chegamos a essa conclusão após análise dos dados, pois levamos em consideração a estrutura física apresentada pelo polo do município de Buritizeiro, além das condições diferenciadas de vida do acadêmico, tais como acesso ao polo, à internet etc.

Portanto, a UAB/Unimontes mantém a base no material impresso (1ª geração), mediado pelo ambiente virtual (3ª geração). O problema que detectamos na experiência aqui pesquisada é a mediação. O nosso sentimento é que ainda nos encontramos diante das práticas educativas preponderantemente tradicionais em relação às tecnologias, distantes de Educação Aberta a Distância.

Pode-se atribuir o fato de a Unimontes ainda não se encontrar nas gerações mais avançadas de EaD à falta de capacitação de professores e alunos para a educação *online*. Neste sentido, é necessário que o professor *online* seja convertido a uma nova pedagogia, uma vez que não basta que ele apenas domine o conteúdo a ser trabalhado ou as técnicas didáticas. Torna-se necessário, sobretudo, que ele, o professor, seja capaz de mobilizar seus alunos para buscarem sua própria aprendizagem, fomentando o debate, mobilizando os aprendizes para a

manutenção do clima de ajuda mútua. Aos alunos, por sua vez, torna-se necessário capacitá-los para que se tornem sujeitos ativos em sua formação e incentivá-los a se tornarem responsáveis pela motivação de todo o grupo. Assim, seria tirada toda a responsabilidade do professor, muitas vezes considerado o único responsável pelas dificuldades da EaD.

É preciso compreender a educação a distância como uma modalidade de ensino, assim como a presencial, equipada de aspectos positivos e negativos, que precisam ser constantemente avaliados, pois estão em processo de construção, sujeitos a críticas, à criatividade, à inovação e às novas práticas.

Gatti (2009) argumenta que o relatório da Comissão Assessora para a Educação a Distância (BRASIL. MEC/SESu, 2002) parte do pressuposto de que a EAD constitui a iniciativa de maior alcance para fazer face às novas demandas. Estas são geradas pela ampliação do número de egressos do ensino médio e pela formação docente, estimadas em 875 mil vagas no ensino superior, longe ainda de serem atendidas. A autora (2009), a partir do Censo Escolar da Educação Básica, 2007 (BRASIL. Inep/MEC, 2009, p. 27), verifica que 5,3% dos professores sem licenciatura lecionam nos anos finais do ensino fundamental, e 6,4%, nessa condição, no ensino médio.

Tabela 1 – Funções docentes segundo os níveis de ensino e de formação docente e regiões (Brasil, 2006)

Níveis de ensino		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Infantil	Sem nível superior	230.518	21.083	95.581	77.488	27.130	9.236
	Leigos	11.261	847	5.226	2.486	2.185	517
	Total	403.919	27.520	124.123	167.696	61.894	22.686
1ª a 4ª	Sem nível superior	355.393	51.431	173.476	81.470	33.274	15.742
	Leigos	8.538	1.701	4.666	906	637	628
	Total	840.185	79.076	267.752	315.214	118.300	59.843
5ª a 8ª	Sem nível superior	125.991	16.551	73.255	17.798	10.693	7.694
	Leigos	518	120	289	31	43	35
	Total	865.655	63.582	239.657	360.797	137.946	63.673
Médio	Sem nível superior	23.726	1.124	13.598	5.516	1.973	1.515
	Leigos	22	8	7	0	6	1
	Total	519.935	32.145	124.561	243.317	82.572	37.340

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica 2006.

Atuando na educação básica, somente com formação até o ensino fundamental, foram encontrados 15.982 docentes, dos quais 6.135 trabalhavam em creches e pré-escolas e 5.515 nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme mostra a Tabela 1, as demandas por formação adequada ao exigido na legislação são muito diferentes segundo os níveis e etapas de ensino e as regiões.

Em relação a esses cursos, a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP, em seu artigo 7º, inciso I, prevê que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Isso significa inserir a formação de professores em campos de conhecimentos que permitam formar profissionais com um perfil específico e, por consequência, em um curso com uma estrutura própria.

Contudo, não é isso que vem acontecendo, pois ainda percebemos a persistência da transferência do modelo presencial para o modelo de ensino a distância, visto após a análise documental e as entrevistas realizadas no Curso de Pedagogia - UAB/Unimontes.

A presença do currículo de formação de professores com características, como fragmentação de disciplinas ou por campos de conhecimentos especializados, a linearidade e sequencialidade e, muitas vezes, a descontextualização, ainda persistem. Em outros casos, o esforço tem sido por um currículo de formação orientado pela interdisciplinaridade. Neste sentido, e no que pese a intenção em promover um diálogo entre as disciplinas, importa atentarmos para a sua produtividade em termos de aprendizagens.

É preciso compreender que a disseminação e a popularização das novas tecnologias da informação e de comunicação permitem passar de um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e sua suposta assimilação para um modelo pedagógico. Seu funcionamento se baseia na aprendizagem colaborativa, na abertura dos contextos sociais e culturais, na diversidade dos alunos, nos seus conhecimentos, nas experimentações e nos interesses. (SILVA, 2002)

Propor um currículo para formação na modalidade à distância requer elementos essenciais e relativamente diferentes da organização do trabalho no ensino presencial. Construir um processo educativo em ambientes virtuais demanda do professor e da equipe pedagógica planejamento, organização, critério e cautela. Não diferente do modelo presencial, a organização do trabalho pedagógico em ambiente virtual de aprendizagem pode traduzir a intencionalidade da exclusão ou subordinação apresentada por Freitas (2002).

Ao definirmos o currículo, é pertinente refletirmos em que contexto educacional ele está inserido e quais são os agentes e participantes. Considerar o sujeito do processo ensino-aprendizagem é elemento essencial para pensar o ambiente *online*. Para Ramos e Medeiros (2009), a proposta da educação a distância visa incentivar a autonomia desse sujeito e, para tanto, existe a necessidade da criação de um ambiente flexível que possa ser constantemente adequado ao estudante dentro da sua realidade e, também, atuar como um elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem significativo.

Assim, a proposta educacional da instituição, o projeto político pedagógico do curso e o modelo pedagógico são aspectos determinantes para a organização do trabalho pedagógico, pois os espaços de interações no ambiente virtual de aprendizagem podem propiciar a construção do conhecimento essencial à transformação do sujeito e de sua cidadania. É por intermédio do planejamento da ação educacional, na organização do trabalho pedagógico, que cada ator do processo de ensino aprendizagem (professor de disciplina, tutor a distância, tutor presencial e equipe gestora) na modalidade a distância deve ter atribuição bem definida, já que todos almejam o sucesso dos cursos em EaD.

Vieira (2003) destaca as diferentes concepções de EaD existentes: ED, EaD e EAD. A primeira delas, o Ensino a Distância, se apoia em uma concepção de educação positivista e no processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, ocorre uma separação física entre professor e aluno, o que significa que eles devem realizar as atividades de modo autônomo e independente, sem a supervisão direta do professor. Como a ênfase de todo esse ensino está na aprendizagem, Vieira (2003) destaca a falta de interatividade do professor e aluno:

A falta de interatividade existente no processo ensino-aprendizagem, devido à dificuldade dos alunos trocarem experiências e dúvidas entre si e com os professores, desestimulava e empobrecia todo o processo educacional (VIEIRA, 2003, p.20).

Nessa concepção, a educação deve ser planejada, controlada e avaliada com a função de produzir mudanças comportamentais relativamente permanentes e socialmente desejáveis, formando indivíduos eficientes no desempenho de papéis diferenciados e necessários ao bom funcionamento do sistema local.

Ainda para esta concepção, aprender pode apresentar características de memorização e, para tanto, os professores utilizam do reforço positivo e negativo para obterem comportamentos desejados. Os métodos de ensino se baseiam na aplicação da tecnologia educacional, na individualização do ensino e no uso de estratégias que possibilitem, ao maior

número de alunos, o alcance dos mais altos níveis de desempenho, como economia de tempo, esforço e custos.

O Ensino a Distância sofre a influência do tecnicismo. Dessa forma, podemos inferir que ele tem como única preocupação transmitir os conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem no mercado de trabalho e executem as tarefas determinadas, perpetuando a influência dos dominantes sobre os dominados.

A segunda concepção de Educação a Distância (EaD) se baseia na percepção idealista, ativista. Esta centra sua atenção no sujeito que conhece, ganhando maior importância, percebendo o objeto do conhecimento como sua produção, tornando-o secundário.

O desenvolvimento da inteligência é algo dinâmico. Os fatores motivacionais são internos e externos, no que se refere à manipulação do professor. Este deve estruturar o ambiente fornecendo fonte rica de estímulos aos alunos, permitindo seu desenvolvimento em ritmo próprio, guiados por seus interesses.

A educação, nessa concepção, segundo Vieira (2006, p.03) deve visar à autonomia intelectual do educando, capacitando-o a resolver situações problemáticas que a vida oferece, bem como formá-lo para a democracia, contribuindo para a constituição de uma ordem social harmônica e organizada, na qual seus membros se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade.

O estudante, por sua vez, é considerado sujeito da aprendizagem, exercendo o papel de investigador. O professor é o facilitador, incentivador, mas exerce controle na aprendizagem, caminhando junto com o aluno. O processo educacional enfatiza o caráter técnico prático que favorece o uso de técnicas, tendo como objetivo a orientação e o incentivo ao aluno na construção do conhecimento para o desenvolvimento da inteligência e a formação da personalidade.

A ênfase é dada à questão da técnica e a preocupação deixa de ser com os conteúdos, passando a ser focada nos métodos, valorizando a qualidade em detrimento da quantidade. Na Educação a Distância (EaD), enfatiza-se a tecnologia que serve de suporte imprescindível no ato de ensinar e aprender, tornando peça fundamental para disseminar e democratizar o acesso ao conhecimento.

Finalmente, na terceira concepção, a Educação Aberta e a Distância (EAD), entendida como concepção progressista, percebemos uma ampliação da formação do homem como ser político, em que a educação passa a ser uma tarefa social, não estando centrada no professor ou no aluno. A concepção de educação dialética não está centrada no aluno ou no professor, mas no homem enquanto ser político. Nesta concepção, as desigualdades e contradições

sociais são mostradas; a educação deve ser concebida como um dos meios para a emancipação dos indivíduos.

Segundo Vieira (2003), no espaço da sala de aula, professores e alunos deverão apropriar-se da prática social da realidade vivenciada por eles, buscando, assim, conteúdos como instrumentos culturais para a apropriação do saber.

Assim caracterizada, a Educação Aberta e à Distância – EAD – tem sua origem na concepção dialética de educação. A Educação Aberta e a Distância é flexível e adapta-se ao perfil do estudante, considerando perspectivas e exigências desse ensino.

A relação entre os conceitos de aprendizagem aberta e aprendizagem a distância é mais complexa. Aprendizagem aberta tem essencialmente dois significados: de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais (“aberta” como equivalente da ideia [sic] de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo (time-free, place-free e pace-free). Ambos os significados estão ligados com uma filosofia educacional que identifica abertura com aprendizagem centrada no estudante (TRINDADE *apud* BELLONI, 2001, p.30).

Com a Educação Aberta e a Distância (EAD), possibilitou-se a flexibilidade de lugar e tempo, e também um fator que merece destaque são as redes colaborativas de aprendizagem. Para Vieira (2006, p.06), redes de aprendizagem são um sistema aberto, dinâmico, flexível, no qual os integrantes do grupo interagem para atingirem um objetivo comum: construir conhecimento. Entendemos que é um momento em que todos os integrantes do grupo contribuem para atingirem a um objetivo comum a todos os integrantes.

O professor exerce o papel de guia, orientador da aprendizagem, mediador entre a prática e o saber social significativo que ele deverá dominar. Os métodos de ensino partem da prática social dos problemas observados. O processo de ensino-aprendizagem na Educação Aberta e a Distância é construído na relação aluno/aluno, professor/aluno, ou seja, entre todos os sujeitos. O papel da educação está nas trocas que acontecem no plano verbal entre professor e aluno e aluno/ aluno, que irão influenciar a forma como os indivíduos tornam mais complexos seus pensamentos e as formas de processar as informações.

A partir das análises realizadas, podemos considerar que o curso de Pedagogia-UAB/Unimontes, apesar de contar com mais canais de interação, como as mídias, apresenta mais características da concepção de Educação a Distância (EaD) em detrimento da concepção de Educação Aberta a Distância (EAD), como pretendida em seu projeto de curso (2008).

2.3.2 Experiências em educação à distância na Universidade Estadual de Montes Claros

A Unimontes insere-se na Educação a Distância por meio de projetos, sendo criada, em 2005, a Coordenadoria de Educação a Distância – CEAD, permitindo profundidade e abrangência no assunto em pauta: a EAD. Assim, o principal objetivo dessa Coordenadoria não é somente a instalação da Educação a Distância na Unimontes, mas é também a demonstração do compromisso com a formação dos professores que irão atuar na Educação Aberta e a Distância.

Apresentaremos, a seguir, os principais projetos em EAD implementados pela Unimontes.

2.3.2.1 PROCAP

Segundo o histórico apresentado no Caderno Didático “Introdução à Educação a Distância do 1º Período UAB/Unimontes” (2009, p.15), a primeira experiência com a Educação a Distância foi o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), que foi realizado no período de julho de 1997 a janeiro de 2005. O Programa de Capacitação de Professores – PROCAP – foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Seu objetivo era planejar e executar o treinamento dos facilitadores e dos Agentes Municipais de Capacitação, criando condições necessárias para se obter informações para capacitar professores da rede pública. A Unimontes foi a responsável pelo planejamento e pela implementação do PROCAP em 26 municípios. Foram trabalhados os conteúdos que compõem o currículo da educação básica e utilizados como recursos didáticos diversos materiais televisivos e impressos, distribuídos em 30 módulos de ensino.

2.3.2.2 Projeto Unimontes Virtual

O Projeto Unimontes Virtual foi o projeto pioneiro implantado pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, em setembro de 2000. Seu principal objetivo é subsidiar a educação continuada através da criação de um espaço que possibilite a atualização e busca de novos conhecimentos por meio de cursos virtuais, da troca de experiência e colaboração em rede.

O público-alvo constitui-se de acadêmicos, funcionários e professores da comunidade em geral. O projeto Unimontes Virtual foi implantado a partir de 2001 e ofereceu os cursos de extensão: Iniciação à Leitura em Inglês, Espanhol Básico, Metodologia do Trabalho Científico, Como Elaborar um Projeto de Pesquisa e Uso Pedagógico da Internet, todos com carga horária de 40 horas e ministrados por professores da Unimontes.

Os cursos funcionam totalmente à distância, os conteúdos foram disponibilizados no *site* do projeto e acessado pelos interessados através da *internet*. No ambiente Virtualmontes, os alunos, além de acessar as aulas e realizar as atividades, poderão também interagir com professores, colegas e tutores, através da sala de bate-papo e *fórum* disponibilizados para estes fins.

2.3.2.3 Projeto Veredas

No período de 2002 a 2005, vivenciou-se O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, destinado à Formação Superior de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Esse projeto recebeu a denominação de Veredas – Formação Superior de Professores, voltando-se para uma das prioridades do Governo Estadual, que era garantir escola pública de boa qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. O curso Normal Superior foi ministrado a 14.700 professores em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Projeto Veredas foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), proposto por um grupo de universidades que formam a *Red Unitwin/UNESCO de Universidades em Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA)*.

Os objetivos do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foram: 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 e valorizar a profissionalização docente. O projeto teve início no ano de 2001, com capacitação de professores – tutores da Universidade Estadual de Montes Claros. Os professores tutores realizaram provas de conhecimentos específicos para atuarem nos polos determinados pelas localizações.

O material didático do curso consistia em quatro guias de estudos, um para cada mês de atividade, com orientações sobre as atividades pedagógicas na escola e leituras complementares que funcionavam interdisciplinarmente. O encontro presencial acontecia uma

vez por mês, momento esse em que os tutores realizavam as orientações sobre o conteúdo dos guias de estudo e a aplicação das avaliações que eram realizadas no final de cada módulo.

2.3.2.4 Mídias na Educação

Mídias na Educação é um programa de formação continuada de educadores para o uso pedagógico das mídias, integrado à proposta pedagógica. Uma de suas principais características consiste na integração das diferentes mídias ao processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a diversificação de linguagens e o estímulo à autoria em diferentes mídias.

A Unimontes atende professores cursistas da educação básica das Secretarias Municipais de Educação de 12 municípios do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha. O principal pré-requisito para os cursistas era o acesso à *internet* de, pelo menos, duas horas diárias e deveria comprometer-se em participar da(s) atividade(s) presencial(is) referentes aos módulos cursados.

O programa foi desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação e Cultura – MEC – e as universidades, e foi estruturado em módulos, constituindo as aplicações educacionais – blocos temáticos que dão origem aos módulos de nível básico, intermediários e avançados. No nível básico, os módulos inicialmente dedicados às mídias foram: Introdutório, TV, Rádio, Informática, Material impresso e Gestão, com carga-horária total de 120 horas. Os módulos foram estruturados em três dimensões, considerando as mídias como objeto de estudo e reflexão; ferramenta de apoio aos processos de ensino e aprendizagem (conceito de pré e pós-exibição); meio de comunicação e expressão (produção e autoria).

2.3.2.5 Curso de Tutoria *online*

O Curso de Tutoria *online* tem como objetivo possibilitar aos profissionais da educação que desejam atuar na EAD a construção de conhecimentos básicos sobre o trabalho de tutoria *online*, orientando-os para a prática pedagógica, a partir de uma vivência nessa modalidade, que envolve estratégias de ensino-aprendizagem.

O público alvo é constituído de professores que desejam atuar na EAD *online* como tutores. O curso teve carga horária de 40 horas e os conteúdos programáticos trabalhados foram: Educação Aberta a Distância; A tutoria no contexto da EAD; O trabalho da tutoria; As ferramentas de interatividade e trabalho final.

O modelo pedagógico do curso é baseado na combinação de atividades colaborativas e aprendizagem, orientado pelo professor e pela autoaprendizagem. Os participantes dedicaram, aproximadamente, 12 horas por semana nas atividades, acessando o curso com uma frequência de 3 a 4 vezes por semana. O conteúdo é organizado em módulos, distribuídos durante o período do curso.

2.3.2.6. Pós-Graduação em Educação a Distância

O objetivo é formar especialistas em Educação a distância, com capacidade de planejar, analisar, produzir, implementar, avaliar e gerir projetos de trabalhos institucionais em educação a distância, como: sistema, programa, projeto, curso, disciplina, materiais pedagógicos impressos e, *online*, TV e pesquisa, numa perspectiva progressista de Educação.

O curso é a distância, via *internet*, e conta com três encontros presenciais de 30 (trinta) horas, sendo um realizado na primeira semana do curso, outro após a realização da 4ª disciplina do curso, e outro ao final do curso. O curso corresponde a uma carga horária de 450 horas, distribuídas em 14 meses, tendo como metodologia a constituição de uma comunidade de aprendizagem em rede entre todos os envolvidos no curso (professores, alunos e tutores), de acordo com os princípios da cooperação, do respeito e da autonomia, de modo a atingir os objetivos propostos.

Podemos perceber que a Unimonte vem caminhando na modalidade à distância dentro de um contexto político e institucional limitado. A experiência do PROCAP, a título de exemplo, foi um modelo de formação continuada de professores em serviço em que a instituição não teve autonomia, visto que o material e o processo metodológico eram ditados pela SEE/MG.

O Veredas foi idealizado pela Secretaria de Educação, e a Unimontes foi uma das executoras. O projeto tinha investimento do Banco Mundial e um de seus objetivos era cumprir a legislação da formação do professor até 2007, dentro de uma perspectiva bem profissional de educação a distancia. Diplomou os professores em cumprimento à legislação imposta pelos organismos internacionais, pois foi um curso emergencial, institucionalizado.

O “Mídias na Educação” é um curso bem desenhado, com participação de várias universidades na sua estruturação. Os problemas enfrentados são a indicação de professores pela Secretarias Municipais de Educação, o que possibilita o ingresso de pessoas despreparadas, com perfil para o trabalho.

Os demais cursos, tutoria *online*, pós-graduação em educação a distancia, foram cursos que tiveram como objetivo preparar e formar profissionais para atuar no programa Universidade Aberta do Brasil.

Assim, a avaliação que se pode fazer da experiência da Unimontes em educação a distância é que a instituição está empenhada em capacitar seus professores para a docência a distancia. Estará, portanto, preparando-os para que estejam munidos de um conjunto de saberes e habilidades que os permitam usar, seja na convivência presencial ou à distancia, uma vez que os cursos da UAB se desenvolvem de forma mista – de método adequado, equilíbrio emocional, paciência, comportamento ético, valorizando a experimentação e os debates para a formação de profissionais para a prática docente.

2.3.3 Formação de professores e a educação a distância

As tecnologias de informação e comunicação abrem novas possibilidades para a educação, bem como desafios, no que se refere à formação de professores. Ao mesmo tempo, a modalidade educacional de EaD vem recebendo severas críticas por ter se tornado um instrumento político. Entende-se que se trata de uma proposta ideológica ditada especialmente pelos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Unesco e o Banco Mundial.

Diante dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

Assim, os programas de formação de professores de uma forma geral estão certificando o professor, o que não significa necessariamente uma formação de qualidade. Há um aligeiramento na formação, os programas são fragmentados e eles apenas quantificam os resultados de que não há mais professores leigos. São possibilidades desafiantes e que nos convidam a refletir sobre a formação de professores no país nos últimos anos.

A partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, foram tomadas as medidas para adequar o Brasil à “nova ordem¹⁸”. O Ministério da Educação e do Desporto,

¹⁸ No discurso de posse, FHC afirmava a necessidade de mudanças que garantissem uma participação mais ativa do Brasil no mundo, destacando o objetivo de "influenciar o desenho da nova ordem [...] e a necessidade [...] de atualizar nosso discurso e nossa ação externa" (BRASIL, Presidência da República, 1996, p. 137), fazendo as alterações de política que melhor respondiam às mudanças em curso no mundo. Tais alterações deveriam se dar

demonstrando sintonia com a agenda política estabelecida pelo Banco Mundial, definiu como prioridade no campo educacional a realização de reformas. Para tanto, divulgaram-se os cinco pontos para a melhoria do ensino público: a valorização do magistério, a formação dos professores, o livro didático, a avaliação da qualidade do ensino e o currículo. Mais do que reformar o ensino, o governo demonstrava a sua intenção de adequar a educação brasileira às exigências do projeto neoliberal, em conformidade com as recomendações emanadas do Banco Mundial.

Em 1995, destacou-se a criação da Secretaria de Educação a Distância – SEED¹⁹, no Ministério de Educação e Cultura – MEC, cujo compromisso incluía a qualidade e equidade do ensino público e a valorização do professor como agente fundamental no processo ensino aprendizagem. A construção desse novo paradigma trouxe como saída para a educação a incorporação das tecnologias na escola, a exigência para a concessão de empréstimos do Banco Mundial e a crença de que o conhecimento pode ser adquirido de varias formas: “[...] exigência para a concessão de empréstimos aos países do Terceiro Mundo a utilização de ‘tecnologias mais eficientes’, no movimento de quebrar o que já está posto como monopólio do professor na transmissão do conhecimento” (BARRETO, 2001, p.16-17).

A formação de professores em EAD torna-se evidente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que aprovou a educação a distância como uma modalidade para o sistema de ensino, apesar das resistências ainda na década de 1990.

Diz a LDB, 9394/1996 no artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

por meio da completa adesão aos regimes internacionais, possibilitando a convergência da política externa brasileira com tendências mundiais, evitando, assim, o seu isolamento internacional.

¹⁹ SEED - Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estarão vinculados a novas administrações. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
 I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
 II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
 III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, LDB, 1996, p. 26).

O Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80 da LDB, a educação a distância (art. 1º): fixa diretrizes gerais para a autorização e o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º); distribui competências (art. 11 e 12) das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (art. 3º a 8º); define penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (art. 2º, § 6º), e determina a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (art. 9º). Essencialmente, o Decreto estabelece o seguinte:

- a. Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quanto for o caso, às diretrizes curriculares nacionais.
- b. As instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC.
- c. Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos.
- d. É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.
- e. Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional.
- f. As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada (BRASIL, Decreto nº 2494, 1998).

O Censo da Educação Superior MEC/INEP (2007) revela aspectos importantes da atual situação da Educação Superior Brasileira, entre os quais destacamos os seguintes:

1. As faculdades continuam representando a maior parte das IES no Brasil e, cerca de 92% delas, pertencem ao setor privado. No entanto, 54% dos alunos estudam em universidades, 32% em faculdades e 14% em centros universitários.
2. O número de matrículas em 2007 foi 4,4% maior em relação a 2006, com um total de 4.880.381 alunos matriculados na Educação Superior. O maior percentual de aumento foi observado nas regiões Norte (8,4%) e Nordeste (7,2%).
3. Houve o aumento de 7,4% (cerca de 195 mil) no número de vagas ofertadas. As Instituições privadas foram responsáveis pela oferta de cerca de 2,5 milhões de vagas em 2007, registrando aumento de 8,5% em relação a 2006.
4. Na graduação a distância, 97 instituições ofereceram 408 cursos em 2007. O número de vagas oferecidas aumentou 89,4% em relação a 2006.

5. As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 78,5% em relação ao ano anterior e, em 2007, passaram a representar 7% do total de matrículas no ensino superior (INEP, 2007).

Os dados acima nos mostram que as faculdades privadas se apresentam em maior número na Educação Superior, mas ao mesmo tempo constata-se que o maior número de alunos ainda concentra-se nas universidades. De 2006 para 2007, houve um aumento de matrículas na Educação Superior, sendo mais significativo nas regiões mais carentes deste nível de ensino, o que confirma um avanço para a área educacional. Constatamos ainda que o setor privado de educação tem crescido enormemente e, paralelo, a esse crescimento, observamos o avanço da educação na modalidade a distância.

Tabela 2 – Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância no Brasil entre 2002 e 2007

Ano	IES	Cursos	Vagas	Inscritos
2002	25	46	24.389	29.702
2003	38	52	24.025	21.873
2004	47	107	113.079	50.706
2005	73	189	423.411	233.626
2006	77	349	813.550	430.229
2007	97	408	1.541.070	537.959

Fonte: MEC/INEP/DEED, [s.d.].

De acordo com os dados do Censo, 97 instituições ofereceram, em 2007, cursos de graduação a distância. São 19 IES a mais em relação às registradas no ano de 2006. É possível observar (tabela 01) que o número de cursos de graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos a distância, representando um aumento de 16,9% no período. O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período, registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. Percebe-se uma acirrada concorrência entre o ensino presencial e o ensino a distância.

Segundo Cury (2009), se tomarmos como referência a exigência de formação superior para os próximos seis anos, inserida em metas do Plano Nacional de Educação 2001-2011, chegamos ao número de mais de 800.000 docentes que ainda devem fazer o ensino superior. Vê-se que o desafio é muito grande.

A formação inicial para professores possui grandes vínculos com a reforma educativa proposta pela educação básica, que deve ter como referencial as normas legais. De acordo com os dados do Censo 2007, cresce o número de institutos de educação superior, aumentando o número de cursos na área de educação, principalmente o curso normal superior.

Para Gatti (2002), a necessidade de oferecer aos professores uma qualificação compatível com as exigências sociais e profissionais para seu nível de atuação consiste em tema analisado por vários pesquisadores durante a década de 1990. Essas análises mostraram as necessidades, tanto em termos numéricos, como em termos qualitativos, de currículos e condições básicas de formação (BRZEZINSKI, 1996; CUNHA, 1992; PIMENTA, 1999, dentre outros). A partir dessas análises, foram surgindo:

[...] alternativas de formação que foram desenvolvidas em várias instituições públicas de ensino superior em diversos pontos do país. Algumas dessas iniciativas passaram a incorporar a educação a distância como forma de poder atingir, sobretudo, os professores em exercício nas escolas públicas que não possuíam uma formação escolar condizente com as exigências para o exercício profissional da docência. Foram implementadas com base em princípios discutidos e consensuados por vários grupos, buscando não só diminuir as estatísticas de carências na formação dos docentes da educação básica, mas, sobretudo buscando uma nova qualidade para essa formação. Essas iniciativas foram acompanhadas e geraram várias reflexões sobre os caminhos tomados (GATTI, 2002).

Observa-se, a partir desse período, a oferta desordenada, como ressalta Pereira (2002),

Assiste-se a uma verdadeira explosão de demandas educacionais, que tende a expandir-se à medida que a sociedade se torna mais complexa. Os conhecimentos e tecnologias evoluem, pressionando os sistemas educacionais, que não estão preparados para a eles atender, razão pela qual, crescentemente, recorrem às atividades da educação a distância.

Para Martins (2009), a educação à distância para formação de professores veio em um momento em que se tinha urgência em garantir, de forma permanente, a expansão e consolidação da formação continuada, possibilitando uma melhoria significativa da prática docente para a formação do cidadão competente.

Nesse contexto de EAD, o foco não é redirecionado para o aperfeiçoado e o amadurecido em se tratando de formação de professores. Os novos caminhos dessa formação para professores estão centrados em uma pedagogia para formação inicial e/ou continuada mediada pelas tecnologias. Para Calixto, Oliveira e Oliveira (2005):

Rever o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando o trabalho colaborativo entre formadora e formando(as) e contemplando o protagonismo do aprendiz ao indicar os pontos de avanço e os que precisam ser aperfeiçoados/inovados, pode contribuir para a auto-formação [sic] contínua do docente-pesquisador sobre sua própria prática. Talvez seja esse um dos caminhos para a consolidação de uma cultura avaliativa reflexiva, investigativa e questionadora rumo à construção de uma nova pedagogia – com tecnologia – para a educação face-a-face e/ou à distância. (p. 9).

A partir da Resolução CNE/CP nº 133 de 2001, que estabelece as regras para a abertura de novos cursos para a formação de professores da educação básica, observa-se a retirada de responsabilidade das faculdades/centros de educação e nas universidades, passando a responsabilidade para os institutos de educação superior.

O Decreto n. 5.622, publicado no *Diário Oficial da União*, em 20 de dezembro/2005, complementado, posteriormente, pelo Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, tornam a regulamentar o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de forma mais detalhada, e revogam os dois decretos mencionados anteriormente, não sem incorporá-los integralmente. Os documentos estabelecem normas para a educação a distância e tratam, principalmente, do credenciamento de instituições para a oferta de EaD e da autorização e do reconhecimento de cursos criados nessa modalidade de educação.

A modalidade a distância tem sido ofertada em diferentes ambientes, com finalidades distintas, seja educativa ou profissional e, com esse intuito para a área de educação, tem promovido o contato de profissionais da educação com as novas tecnologias, não sendo mais exclusiva a forma presencial do ensino. Nas considerações de Moran (2009):

Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca destes novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente (MORAN, 2009, p. 1).

Faz-se necessária uma estratégia de ensino-aprendizagem bem definida, e ainda a existência de alguns elementos básicos com os quais os professores e alunos precisam contar para que estas tecnologias alcancem seus objetivos. Pereira e Moraes (s/d) afirmam que:

Em vista disso, impõe-se a (re)organização do trabalho docente e dos processos educativos realizados no âmbito do ensino superior, com ênfase

nas universidades públicas, mediante a implementação de uma política voltada para a oferta regular de cursos a distância, como propõe a Universidade Aberta do Brasil, UAB, ao lado da oferta de modelos pedagógicos híbridos, envolvendo espaços curriculares mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, que assegurem a democratização e a qualidade dessa formação (PEREIRA E MORAES, S/D).

O diferencial encontra-se “em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva” (LÉVY, 2000, p. 158). Muitos são os desafios, principalmente transformar o próprio professor que, agora, mais do nunca, necessita da pesquisa e da formação como aliadas para a construção de uma educação de qualidade, pois essa não é exclusividade de uma ou de outra modalidade.

3. O SISTEMA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Iniciar uma abordagem a respeito da Universidade Aberta do Brasil – UAB – remetendo-nos a princípio a enfatizar que se refere a um sistema de Educação Superior a Distância, criado pelo Ministério da Educação. O objetivo é a formação e a profissionalização de educadores, visando à apropriação de conhecimentos necessários ao exercício da ação docente.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituído pelo Decreto 5.800, Brasília/DF-MEC, de 8 de junho de 2006, está estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A meta é desenvolver a modalidade de Educação a Distância, possibilitando a formação de grande um número de pessoas geograficamente dispersas e, muitas vezes, isoladas.

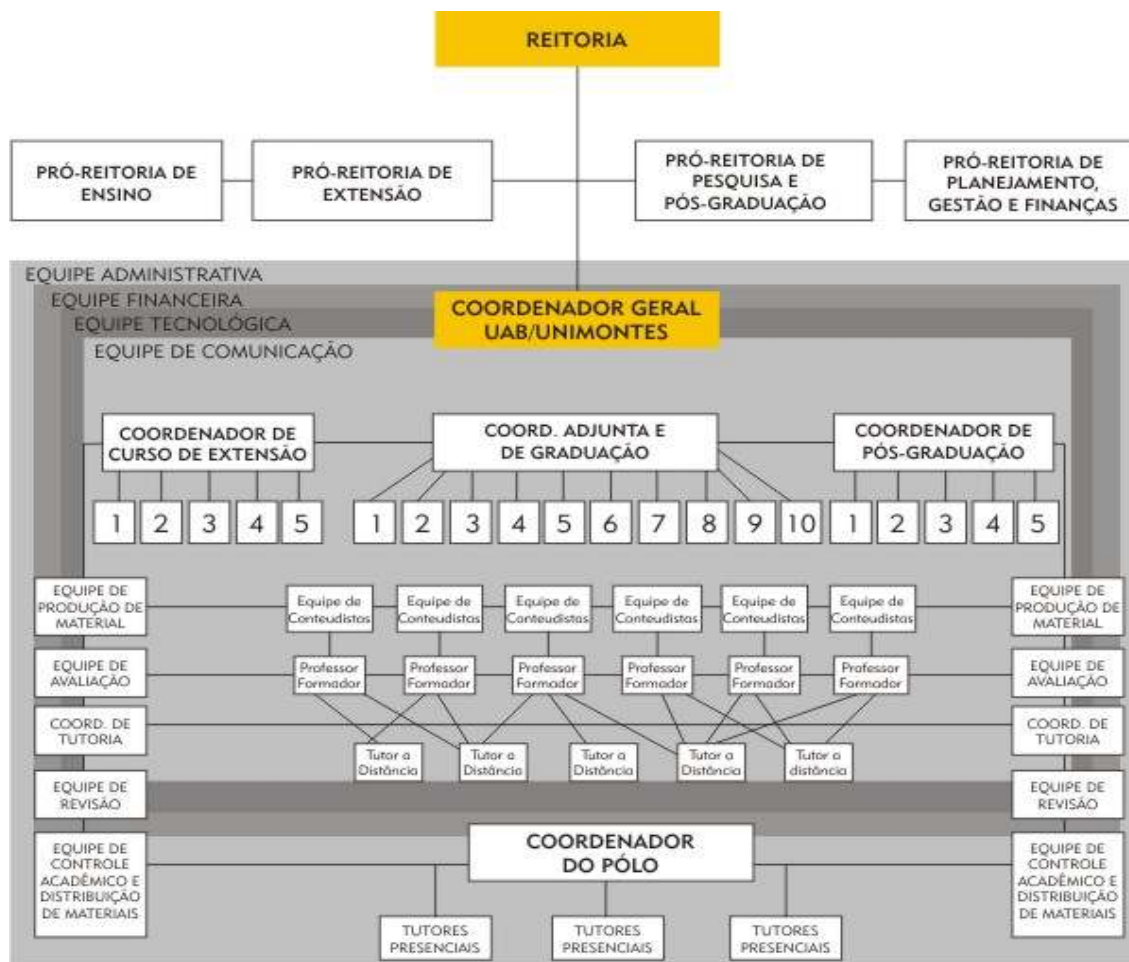
Segundo o Decreto 5.800/2006, em seu artigo 1º, a finalidade da criação da UAB é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. O parágrafo único deste artigo apresenta os objetivos do Sistema UAB:

- 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 Universidade Aberta do Brasil – UAB/Unimontes, estruturada a partir das orientações emanadas do respectivo sistema e legislação que a originaram, coordena os cursos de graduação em Pedagogia em seis núcleos, todos na modalidade de licenciatura e funcionando na área que abrange o vale do Mucuri, vale do Jequitinhonha e margens do rio São Francisco, regiões extremamente pobres do Norte de Minas Gerais. Neste estudo, o foco será o curso de Pedagogia, que funciona nesses núcleos/pólo.

A estrutura de pessoal do Núcleo UAB/Unimontes conta com professores das seguintes áreas do conhecimento: pedagogos, psicólogos, músicos, artistas plásticos, entre outras. O apoio administrativo conta com profissionais técnicos e tecnólogos da informação, equipes de profissionais das áreas de formação docente, *webdesigner*, *design* instrucional, revisor de texto, administrador e contador. A seguir, apresentamos o organograma e um quadro para melhor entendimento das especificidades e do funcionamento do curso, sua estrutura administrativa, didática e pedagógica, com funções e responsabilidades específicas.

Figura 1 – Estrutura organizacional UAB/Unimontes



Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia- UAB/Unimontes, 2008.

O Quadro 2 a seguir apresenta a composição da equipe da UAB na instituição pesquisada. A coordenação, equipe multidisciplinar, equipe de professores conteudistas e formadores, é constituída por docentes com formação específica na área. A titulação exigida é o doutorado e mestrado (aceitando-se especialização em curso). A oferta de disciplinas é enviada aos departamentos, os professores interessados comunicam sua disponibilidade e a coordenação de curso recruta a equipe de trabalho. A formação mínima exigida para o grupo de tutores é pós-graduação *lato sensu*. Havendo necessidade de pessoal, são admitidos membros externos através de uma seleção. As exigências de formação são as descritas anteriormente: formação na área, conhecimentos de informática (plataforma *Moodle*), experiência em cursos na modalidade a distância.

Quadro 2 – Descrição dos integrantes da equipe UAB/Unimontes

	Recursos humanos	Observação	Função
I	Coordenação Geral da UAB na Unimontes – indicados pelo Reitor	a) Coordenador b) Coordenador Adjunto	Responsáveis pela articulação, na Unimontes, do ponto de vista acadêmico e operacionalização dos cursos/polos.
II	Coordenação do curso	a) Coordenador indicado pelo Colegiado Didático do Curso	Responsável pela articulação na IES, do ponto de vista acadêmico e operacionalização do Curso/Polos.
III	Equipe Multidisciplinar	Composta por professores da instituição	Coordenar os trabalhos de produção de material dos professores formadores e dos tutores.
IV	Equipe de Professores Conteudistas	Composta por professores da instituição	Responsáveis pela elaboração do material didático (impresso, <i>web</i> e vídeo) e das avaliações.
V	Professor formador	Composta por professores da instituição, a partir dos departamentos	Responsável pelo planejamento, realização e avaliação da disciplina sob sua responsabilidade, com as seguintes atribuições: <ul style="list-style-type: none"> • planejar, ministrar e avaliar a disciplina; • planejar as atividades da fase presencial intensiva, os seminários introdutórios e seminários temáticos; • planejar e acompanhar as atividades à distância; • orientar os tutores a distância e presencial; • planejar e orientar as atividades de nova oportunidade da aprendizagem; • colaborar na organização para aplicação das Avaliações Presenciais Semestrais (AS); • corrigir as Avaliações Presenciais Semestrais (AS); • registrar o conteúdo, a frequência e o aproveitamento dos acadêmicos nas avaliações, no Diário Eletrônico;

	Recursos humanos	Observação	Função
VI	Tutores a Distância	Estes profissionais permanecerão na Unimontes e darão suporte remoto (telefone, fax, <i>e-mail</i>) aos tutores presenciais e acadêmicos.	Têm a função de prestar assistência aos professores/formadores, de acordo com as disciplinas ministradas no período, orientar os tutores presenciais e os acadêmicos, corrigir as Avaliações Online (AO) realizadas pelos acadêmicos.
VII	Tutores presenciais	Estes profissionais trabalham no polo de apoio presencial.	Têm a função de acompanhar e orientar os acadêmicos do curso, no polo de apoio presencial; planejar as atividades para recuperação das atividades; realizar, juntamente com os professores formadores, os seminários introdutórios e seminários temáticos; colaborar com a realização das atividades da Fase Presencial Intensiva; aplicar as avaliações on-line (AO) e as avaliações semestrais (AS); orientar e acompanhar as atividades de estágio, TCC e AACC.

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia- UAB/UNIMONTES, 2008.

3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UNIMONTES: OPÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o Curso de Pedagogia UAB/Unimontes objetiva habilitar professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em curso de licenciatura, de graduação plena, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/96, em seus artigos 62, 63 e 87, inciso 4, formando-os para assumirem a elaboração dos seus saberes.

O princípio base do projeto do Curso de Pedagogia da referida universidade anuncia uma preocupação pela qualidade na formação dos profissionais da educação, fundamentado na prioridade nacional de valorização do magistério. Busca a recuperação do papel pedagógico e social do professor por meio das novas estratégias de formação, qualificando-se adequadamente, face às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Buscando ressignificar o ensino, o curso prevê uma prática educativa planejada e sistemática, voltada para a valorização do conhecimento dos bens culturais e do trabalho. Seu fim é formar um profissional capaz de incentivar no seu aluno a construção da habilidade de selecionar o que é relevante; questionar e aprender a construir hipóteses; comparar; estabelecer relações; inferir, generalizar e encontrar soluções.

O acadêmico do Curso de Pedagogia deve ainda aprender a: relativizar; confrontar e respeitar diferentes pontos de vista; discutir divergências; exercitar o pensamento crítico e reflexivo; comprometer-se e assumir responsabilidades; aprender a ler criticamente diferentes tipos de textos; utilizar diferentes recursos tecnológicos; expressar-se e comunica-se convenientemente; opinar; enfrentar desafios, criar; agir de forma autônoma e diferenciar o espaço público do privado; ser solidário; conviver com a diversidade; repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça, confirmando, assim, a competência profissional.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – UAB/Unimontes (2008), o graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. A consolidação desse repertório será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve constituir-se por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estes desencadeados.

Para a formação do licenciado em Pedagogia, na perspectiva do projeto UAB, é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover educação para e na cidadania. Também é central para essa formação a proposição, realização e análise de pesquisas e aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica. A finalidade, entre outras, é identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Espera-se que os conhecimentos produzidos contribuam para o periódico redimensionamento das condições em que educadores e educandos participam dos atos pedagógicos em que são implicados. De outro lado, espera-se que forneçam informações para políticas destinadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à formação de professores e de outros educadores para essas etapas de escolarização.

A pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base.

Nessa perspectiva, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – UAB/Unimontes (2008) a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

O curso de Pedagogia UAB/Unimontes é concebido pela instituição como um processo pelo qual professores e alunos “buscam a informação, visando à construção do conhecimento, a partir das experiências e dos interesses de ambos, em espaços e tempos síncronos²⁰ e assíncronos²¹, através de um sistema de aprendizagem mediado por diferentes meios e formas de comunicação” (UNIMONTES, 2008, p. 20).

Entre os meios que auxiliam na busca do conhecimento, o mais utilizado é um conjunto de material didático, disponibilizado para os acadêmicos no formato eletrônico (*online* e *CD ROM*), que pode ser empregado tanto via *internet* como no formato impresso.

O curso conta ainda com o Ambiente Virtual de Aprendizagem da Unimontes – Virtualmontes, e com salas virtuais onde os alunos têm acesso a programas de TV, vídeos educativos e DVD, além da linha 0800 e de outras vias de comunicação, como: *fax*, telefone, *internet*, correio, correio eletrônico, emissoras de rádio local e a rádio FM 101.1, da própria Unimontes.

3.2A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UAB/ UNIMONTES

O curso de Pedagogia UAB da Unimontes em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e a Resolução 1086 de

²⁰ Tempos síncronos: comunicação entre as pessoas em tempo real, como exemplo, podemos citar os *chats* ou “bate-papos”.

²¹ Tempos assíncronos: comunicação sem necessidade da presença das pessoas no mesmo instante da emissão da mensagem virtual.

16/04/08 da Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG²² propõe o currículo básico para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – AIEF, por meio do qual se obtém a Licenciatura Plena. As disciplinas do currículo do curso de natureza teórico-práticas estão organizadas em núcleos que são constituídos de áreas temáticas.

A viabilidade ou não dessa proposta curricular, na sua totalidade, ainda demandará o tempo necessário para a sua integralização, visto que o curso de Pedagogia ainda está em processo de consolidação (implantação), finalizando a graduação da primeira turma em 2012. O Projeto Político Pedagógico (2008, p.35) distribui sua carga horária entre Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais e Prática de Formação (ocorrerá do 1º ao 8º períodos do Curso. A partir do 5º período, estará vinculada ao estágio supervisionado, visando ao desenvolvimento de atividades de articulação entre a teoria e a prática). O estágio supervisionado é considerado um espaço para estudo, fundamentação teórica e elaboração de conhecimento pleno em propostas de intervenção. É obrigatório e realizado ao longo do curso, compreendendo um total de 480 h/a. Atividades acadêmico-científico-culturais são constituídas a partir da participação do acadêmico em diversas atividades, como: seminários, palestras, fóruns, simpósios, oficinas, feiras culturais etc., conforme suas possibilidades, oportunidades e interesses, totalizando 240 horas/aula.

Segundo o referido documento, o currículo possui uma função humana e sociocultural mais ampla, fundamental, do ponto de vista dos sujeitos, da sociedade, da cultura. Deve constituir-se de espaços privilegiados de produção, transmissão do saber, do exercício da reflexão e da crítica.

A esse respeito, Moreira e Silva (1995) abordam que o currículo não é espaço neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Como profissionais da educação, comprometidos com o fazer pedagógico e a transformação social, não podemos conceber o currículo de forma ingênua, pois, segundo os autores, este implica relações de poder, transmite pontos de vista particulares e é carregado de histórias ligadas a formas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

A organização curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico (2008) é composta por um eixo transversal denominado Educação, Ética e Cidadania, por eixos integradores que agrupam as disciplinas por suas especificidades. Dentre eles, citamos alguns:

²² Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental com nove anos de duração. A referida resolução organiza os ciclos no Estado de Minas Gerais, implantando o Ciclo Inicial de Alfabetização e o Ciclo Complementar de Alfabetização, que correspondem aos anos iniciais deste nível de ensino. Os ciclos compreendem à reestruturação do ensino fundamental a partir dos anos iniciais.

Universidade e Responsabilidade Social, Educação e Desenvolvimento Humano, A formação do Educador no Contexto da Educação Brasileira, Educação e Formação das Identidades Individuais e Sociais.

A análise documental nos possibilitou concluir que existe uma discrepância entre os núcleos. Não há uma interdisciplinaridade entre os conteúdos, nem uma integração entre as disciplinas. A matriz curricular do curso de Pedagogia UAB/Unimontes apresentada logo à frente permitirá uma visão de conjunto desses componentes e das suas relações, comprovando, assim, que o currículo não se pautou na integração. Houve uma dissonância entre o escrito e o vivido.

Foi possível captar essa percepção no depoimento de um ex-membro da coordenação na resposta que deu em entrevista sobre de que forma foi pensado o currículo do curso e como o este vem acontecendo:

[...] A ideia era de trabalhar o processo de aprendizagem como união dialética entre o instrutivo e o educativo, que era acesso ao conhecimento totalmente acumulado na formação do homem integral, artístico e científico, com o eixo integrador, daria integração horizontal das diferentes disciplinas que irão compor os núcleos, e o eixo transversal deveria dar a integração vertical, mas isso não aconteceu, o curso foi realizado nas perspectivas das disciplinas de forma ainda bem fragmentada, não houve integração. As disciplinas são trabalhadas isoladamente. No 1º período, por exemplo, no momento da distribuição das aulas, o professor formador recebe a ementa da disciplina que vai ministrar e as demais do período. Assim, como a estrutura de todo o curso para se ter uma ideia do todo e compreender o processo, mas não ocorreu a troca, o processo foi fragmentado (Ex-membro da coordenação, 23/11/ 2011).

Diante do exposto, apresentamos o Quadro 3 – Demonstrativo da Organização Curricular Horizontal e Vertical do Curso de Pedagogia/UAB-Unimontes – e, a seguir, o Quadro 4, que apresenta a Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia- Licenciatura – UAB - 2008 (Anexo A), de forma que seja possível analisá-lo criticamente do ponto de vista teórico. Dessa maneira, compreenderemos como a organização curricular proposta para o referido curso se organiza e se a sua forma de organização possibilita suprir possíveis lacunas oriundas de uma carga horária presencial reduzida, que corresponde a cerca de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Este é realizado em cada Polo de Apoio Presencial, em dias predeterminados, em finais de semana e/ou períodos de férias escolares. Esses momentos constam da agenda de cada período.

Quadro 3: Quadro demonstrativo da organização curricular horizontal e vertical do Curso de Pedagogia/UAB-UNIMONTES

PERÍODOS	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA - I Formação Humanística, Artística, Científica Iniciação Científica Língua Portuguesa	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA - II Organização do processo formativo História da Educação	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA - III Organização do processo social Sociologia Geral Antropologia e Educação Filosofia da Educação	EIXO INTEGRADOR	EIXO TRANSVERSAL
Período I	Qualidade de Vida (esporte, saúde, meio ambiente) Metodologia Científica Lógica Formal e Ética Ciências da Religião	Psicologia da Educação I	Sociologia da Educação	Universidade e Responsabilidade Social Educação e Desenvolvimento Humano	Educação, Ética e Cidadania.
Período II	Pesquisa em Educação	Didática I Estrutura e Funcionamento do Ensino Psicologia da Educação II Currículo e Diversidade Cultural	Estado, Política e Sociedade	A formação do Educador no Contexto da Educação Brasileira	
Período III	Tecnologia Aplicada à Educação	Didática II Fundamentos e Metodologia da Geografia Fundamentos e Metodologia da História Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I Fundamentos e Metodologia da Matemática I Fundamentos e Metodologia da Alfabetização Fundamentos e Metodologia de Ciências Estágio Supervisionado	Política Educacional Brasileira Psicologia Social	Tecnologias, Educação e Contexto Social	
Período IV	Estadística Aplicada à Educação	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II Fundamentos e Metodologia da Matemática II Estágio Supervisionado TCC	Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino	Ensino-aprendizagem: uma construção coletiva.	
Período V	Arte e Educação Atividades Físicas, Recreação e Jogos	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil Fundamentos e Metodologia da Educação Especial Fundamentos e Metodologia da EJA Estágio Supervisionado TCC	Gestão dos Processos Formativos em espaços não-escolares	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e SIEF	
Período VI	Atividades Físicas, Recreação e Jogos	Disciplina Eletiva* Estágio Supervisionado TCC	Língua Brasileira de Sinais	A formação do Educador no Contexto da Educação Inclusiva	
Período VII				Educação e Formação das Identidades Individuais e Sociais	
Período VIII					

* Disciplinas Eletivas: Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Carcerária, Pedagogia do Campo.

Mais precisamente a partir do quadro 3, é possível observar que o currículo está organizado em coerência com o Eixo Transversal denominado Educação, Ética e Cidadania, e ainda por eixos integradores que agrupam as disciplinas de acordo com suas especificidades.

Entre os mencionados eixos, encontramos, por exemplo, os que dizem respeito à universidade e responsabilidade social, que são trabalhados no primeiro período de forma coerente com o Núcleo/Dimensão Formadora I. Os que dizem respeito à Formação Humanística, Artística, e Científica são trabalhados por meio das disciplinas Iniciação Científica e Língua Portuguesa. Também de forma coerente com o segundo núcleo é apresentado o Núcleo/Dimensão Formadora II, que diz respeito à Organização do Processo Formativo a ser trabalhado por meio da disciplina História da Educação. E, por fim, o outro Núcleo/Dimensão Formadora III, que diz respeito à Organização do Processo Social e é trabalhado por meio das disciplinas Sociologia Geral, Antropologia e Educação e Filosofia da Educação.

No contexto da proposta de trabalho a ser desenvolvida no primeiro período, é possível observarmos que esta se baseia na busca de promover uma articulação com vistas a atender ao eixo Universidade e Responsabilidade Social. Para tal, o trabalho proposto por meio das disciplinas Iniciação Científica e Língua Portuguesa contribui com a Formação Humanística e Artística, Científica, à medida que diz respeito ao trabalho relativo à formação de habilidades. Estas se referem aos instrumentos necessários ao processo de iniciação científica, de forma a promover a consciência da necessidade de pensar para além do senso comum, permitir ao acadêmico estabelecer uma relação disciplinada, rigorosa e metódica com seus objetos de estudo. Tudo isto implica um trabalho que objetiva a formação necessária para desenvolver a habilidade de comunicação.

A esse respeito, Veiga (2001) ressalta a necessidade e o valor da pesquisa perpassada pelo currículo da formação para uma maior consistência teórica e metodológica na formação docente; alerta que a formação pela pesquisa possibilita ao docente uma maior habilidade para investigar a própria prática pedagógica.

Nesse mesmo eixo, no que diz respeito à Organização do Processo Formativo que é trabalhado por meio da disciplina História da Educação, percebemos a preocupação em ocasionar condições para o entendimento do processo histórico em que ocorreu a construção de uma cultura educacional na sociedade. Esse é um entendimento necessário como condição de contribuição a uma formação emancipada.

Na perspectiva de transformação social, Giroux (1997) concebe o professor como um intelectual transformador. Para ele, o professor intelectual é aquele profissional que percebe a

escola, a sala de aula, como local que envolve conflitos de poder e controle. É nesse espaço que reside a necessidade de estar consciente desses significados. Como intelectual crítico, ele promove o ensino com vista a emancipar as futuras gerações das ideologias contrárias à democracia e à justiça social.

Ainda nesse período, o eixo Organização do Processo Social é trabalhado por meio das disciplinas: Sociologia Geral, Antropologia e Educação, Filosofia da Educação. Essa proposta possibilita o entendimento do homem como um ser social inserido em um contexto histórico em meio do qual se produz uma cultura, que por sua vez produz a serviço de interesses impulsionados por determinadas visões de mundo, ou correntes filosóficas.

Após buscar compreender a estrutura que articula os conteúdos ministrados no primeiro período, a fim de atender ao eixo Universidade e Responsabilidade Social, voltamos o olhar para os conteúdos propostos para o segundo período do curso, que diz respeito ao eixo Educação e Desenvolvimento Humano, conforme apresentamos a seguir.

Compreendemos que tal trabalho, no que se refere aos Núcleos de Dimensões Formadoras, será desenvolvido por meio das disciplinas Qualidade de Vida (esporte, saúde, meio ambiente e consciência ecológica), Metodologia Científica, Lógica Formal e Ética, Ciências da Religião, Psicologia da Educação e por meio da disciplina Sociologia da Educação. É possível compreendermos que é proposto o desenvolvimento de disciplinas, cujos objetos de conhecimento dizem respeito não especificamente à responsabilidade social, mas sim ao desenvolvimento humano.

Como afirma Veiga (2010), a formação humana do professor é fundamental. É necessário fortalecer o desenvolvimento de cooperação e solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. Isso, por sua vez, encontra-se diretamente relacionado com o primeiro eixo proposto. A autora segue mencionando que “A formação para o desenvolvimento humano do professor é emancipatória, e o processo formativo inspirado nesse princípio tem os objetivos voltados para a construção do sucesso escolar e inclusão, como princípio e compromisso social” (VEIGA, 2001, p. 64).

O Eixo Integrador Educação e Desenvolvimento Humano não está voltado para um contexto social mais amplo, como no primeiro período, porém não perde de vista quando ele se refere ao desenvolvimento humano considerando a relação estreita deste com a sociedade e, desta forma, o trabalho a ser desenvolvido a partir das disciplinas acima mencionadas. Esse entendimento tem origem na compreensão de que, ao trabalhar a responsabilidade social, é

necessário ter como subsídio os elementos discutidos por meio dos conteúdos propostos a serem trabalhados nas disciplinas oferecidas no primeiro período.

Diante da análise até então realizada, teremos como foco a proposta destinada ao terceiro período a ser trabalhado no curso. Entendemos que o eixo orientador coerentemente com o Núcleo/Dimensão Formadora–I diz respeito à Formação Humanística e Artística, Científica, e propõe ser trabalhado por intermédio da disciplina Pesquisa em Educação. A princípio, já é possível perceber que subsidiarão o entendimento implícito na concepção teórica que impulsiona o curso em questão que, por sua vez, diz respeito ao conhecimento dinâmico e produzido por meio da iniciação científica. Ou seja, defende a ideia do conhecimento em movimento, em estreita relação com os conteúdos das disciplinas Iniciação Científica e Metodologia Científica, propostas nos períodos anteriores.

O Núcleo/Dimensão Formadora II, Organização do Processo Formativo, é desenvolvido por meio das disciplinas: Didática I, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação II, Currículo e Diversidade Cultural. Dessa forma, é possível compreender uma proposta de discussão que tem em vista continuar as reflexões iniciadas nos períodos anteriores no que diz respeito à formação do aluno para a docência. Assim, justifica-se ter esse período como eixo integrador, “A Formação do Educador na Educação Brasileira”, o que por sua vez fundamenta a disciplina “Estado, Política e Sociedade”.

Diante da proposta a ser trabalhada nos três primeiros períodos, observamos a intenção de proporcionar uma formação ampla, política, com subsídios necessários para a formação emancipada do docente. Tal posicionamento não implica a defesa de que, ao materializar a proposta de formação oferecida pelo currículo hora estudado, que este esteja em termos práticos, proporcionando uma formação de docentes emancipados.

Para o quarto período, é proposto o eixo no que diz respeito às Tecnologias, Educação e Contexto Social. A partir deste eixo, entendemos que essa proposta tem em vista não distanciar o professor em formação da atual realidade social do mundo em que vivemos, cuja informação traz o progresso por meio do uso de tecnologias que não estão ausentes do contexto educacional.

O Núcleo/Dimensão Formadora I será trabalhado por meio da disciplina Tecnologia Aplicada à Educação, como espaço que permite iniciar a inserção do acadêmico na dimensão que envolve os recursos tecnológicos utilizados como ferramentas básicas para o desenvolvimento da educação escolar, inclusive do seu próprio curso. Assim, nesse mesmo período, o Núcleo/Dimensão Formador II, Organização do Processo Formativo, será

trabalhado por meio das disciplinas: Didática II, Fundamentos e Metodologia do Ensino da História, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia.

Percebemos a preocupação voltada para elementos necessários para pensar a prática educativa no contexto da sala de aula, isso do ponto de vista de como ensinar que, por sua vez, recorrerá aos fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e culturais, discutidos por meio das disciplinas oferecidas e trabalhadas nos primeiros períodos. Ainda nesse mesmo espaço, o Núcleo Dimensão Formadora III, Organização do Processo Social, apresenta proposta das disciplinas Política Educacional Brasileira e Psicologia Social, que por sua vez aproximam e legitimam a proposta do eixo integrador deste período.

É necessário pensar a formação docente numa concepção voltada para formar aquele que educa para superar desigualdades sociais, para construir uma postura cidadã. Ou seja, para que o professor possa educar “na vida e para a vida”, superando os “enfoques tecnológicos e funcionalistas, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário” (IMBERNÓN, 2009, p.7).

No quinto período, o eixo integrador refere-se ao ensino-aprendizagem a partir da ideia de uma construção coletiva. Nesse eixo, coerente com o Núcleo/Dimensão Formadora I que diz respeito à Formação Humanística e Artística, Científica, não há a proposição de disciplinas a serem trabalhadas. O que podemos entender justifica-se pela ideia de que os conhecimentos considerados como subsídios necessários ao entendimento dos demais conteúdos a serem ministrados nesse período já foram trabalhados nos períodos anteriores. Ao analisarmos o Núcleo/Dimensão Formadora II, Organização do Processo Formativo, constatamos que este é proposto a ser trabalhado por meio das disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I, Fundamentos e Metodologia da Matemática I, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia de Ciências e Estágio Supervisionado.

É pertinente ressaltar que, ao propormos as disciplinas listadas, percebemos a intenção do ensino do ponto de vista metodológico. Ou seja, do como ensinar, que por sua vez implica a formação voltada para a materialização do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, bem como a vivência do planejamento de ensino da prática pedagógica por intermédio do estágio supervisionado que proporciona ao acadêmico, professor em formação, conhecer por meio de observações e experiências o ambiente escolar no âmbito da prática de ensino.

Pimenta e Lucena (2009) defendem que o estágio, como espaço de aprendizagem da profissão e de construção da identidade profissional, permeia as outras disciplinas da formação. Acreditam no estágio como locus de formação do profissional reflexivo-

pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura, de representação da realidade e do seu contexto social. A vivência em questão, pelo menos teoricamente, proporciona um ambiente de articulação teórico-prática, ou seja, da práxis educativa.

A partir da análise do sexto período, encontramos a ideia delineada para o Núcleo/Dimensão Formadora I, cujo norte direciona a Formação Humanística, Artística, Científica, por meio da disciplina Estatística Aplicada à Educação. No que se refere ao Núcleo/Dimensão Formadora II, este é proposto ser trabalhado por meio das disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II, Fundamentos e Metodologia da Matemática II, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Esse período apresenta uma proposta de continuidade do período anterior, no que diz respeito aos fundamentos dos métodos de ensino de conteúdos específicos da Língua Portuguesa e a Matemática, articulados por meio de uma vivência paralela acerca da experiência do Estágio Supervisionado. Nesse mesmo momento, podemos perceber uma proposta de início do TCC, em ocasião de vivência completa do trabalho pedagógico do espaço escolar por meio do estágio, o que poderá ocasionar um lugar de problematização da realidade, que diz respeito ao ensino-aprendizagem na educação básica, bem como à gestão dos processos formativos. Assim, oportuniza um elenco de elementos que, por sua vez, são, em potencial, objetos de estudo que poderão tornar-se problema de pesquisa dos acadêmicos que vivenciam o processo de formação de professores.

Observamos uma intenção interdisciplinar no Núcleo/Dimensão Formadora III, que conta com a oferta da disciplina Gestão dos Processos Formativos na Educação Básica. Nessa mesma direção, vale ressaltar o eixo integrador que norteia esse período, que diz respeito à concretização dos fins da educação escolar, o qual consiste no trabalho pedagógico na Educação Infantil e Fundamental, “Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e SIEF”.

Na sequência, abordaremos a proposta curricular do referido curso para o sétimo período. Para o período em questão, é proposto como eixo integrador A Formação do Educador no Contexto da Educação Inclusiva. Nesse eixo, coerente com o Núcleo/Dimensão Formadora I, não é proposta nenhuma disciplina a ser trabalhada. Já o Núcleo/Dimensão Formadora II, denominado Organização do Processo Formativo, estão propostas as disciplinas: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia da Educação Especial, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado e TCC. Esse período é planejado de forma a atender o eixo A formação do Educador no Contexto da Educação Inclusiva, o que proporciona ao acadêmico espaços de discussão acerca das modalidades de ensino contempladas nas disciplinas propostas, com

articulação entre os conteúdos. Quanto ao Núcleo/Dimensão Formadora III, Organização do Processo Social, é proposta a discussão de elementos contidos na disciplina Gestão dos Processos Formativos em espaços não escolares.

O conteúdo proposto a ser estudado nesse período pretende alcançar espaços sociais que necessitam de um tratamento de inclusão que atenda a diversidade.

O eixo orientador do oitavo período diz respeito à Educação e Formação das Identidades Individuais e Sociais. De forma coerente com o Núcleo/Dimensão Formadora I, se sustenta nas disciplinas: Arte e Educação, Atividades Físicas, Recreação e Jogos. O Núcleo/Dimensão formadora II, Organização do Processo Formativo, será trabalhado por meio da Disciplina Eletiva (Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Carcerária ou Pedagogia do Campo), do Estágio Supervisionado, do TCC. Quanto ao Núcleo/Dimensão Formadora III, Organização do Processo Social, será trabalhada por meio da Língua Brasileira de Sinais.

A análise da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia – UAB/2008 da Unimontes – permite comprovar que a disciplina Currículo é obrigatória e consta na estrutura curricular do curso, sob a denominação de Currículo e Diversidade Cultural, sendo oferecida no quarto período. Acreditamos que o conhecimento dos aspectos históricos, éticos, políticos e das ações desencadeadas pelas propostas curriculares possa contribuir para a formação dos futuros docentes comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática, humana e justa.

Refletindo sobre as possibilidades e o poder do currículo, Apple (2006) afirma que “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, [...]. Ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”.

Para Apple (1989), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes, pois são estes grupos que determinam quais conhecimentos são verdadeiros e devem ser ensinados. O autor considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, como os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial.

Nesse mesmo sentido, Michael F. D.Young (1977 *apud* Apple, 2006) afirma que:

[...] quem está na posição do poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis (p. 70).

Assim, como no curso de Pedagogia, na modalidade presencial, na estrutura curricular desse curso, a modalidade a distância apresenta características de interdisciplinaridade restritiva. Nesse tipo de interdisciplinaridade, as disciplinas permutam informações, mas não há reciprocidade; a cooperação metodológica é praticamente nula. As disciplinas que fornecem informações o fazem como disciplinas auxiliares, permanecendo em situação de dependência ou subordinação. Nesse modo de conceber, planejar e executar o currículo interdisciplinar, Santomé (1998) afirma que

[...] é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela instituição acadêmica. [...] A finalidade de uma proposta acadêmica não se encerra em si mesma; sua validade é dada pela medida em que puder servir ou não aos propósitos que se exige da educação institucionalizada em uma sociedade democrática (p. 29).

A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho, na qual é preciso insistir no papel da negociação entre todas as pessoas que compõem a equipe de trabalho. Elas devem estar dispostas a proporcionar todo tipo de esclarecimentos aos demais integrantes da equipe, a debater questões metodológicas, conceituais e ideológicas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia EAD (UNIMONTES, 2008),

O curso será desenvolvido em 08 períodos²³, sendo um por semestre. Cada período contemplará, preferencialmente, os três Núcleos/Dimensões Formadores. Horizontalmente a organização curricular será articulada através de eixos integradores, em cada período. Além dos eixos integradores de cada período deverá ser observado um Eixo Transversal em torno do qual se articularão todas as disciplinas do Curso.

Como analisado anteriormente, estão prescritos no currículo do curso de Pedagogia os Eixos Integradores e o Eixo Transversal, embora possamos afirmar que a integração é inexistente, já que as disciplinas são trabalhadas isoladamente.

Na visão de currículo como prescrição, para Goodson (1995, p.68), para continuar nessa perspectiva, “o poder dos mestres deve permanecer não mencionado e não registrado”,

²³ Período é o conjunto de fascículos ou volumes de materiais didáticos publicados, como guias de estudo, formação e informações oferecidos aos acadêmicos.

sendo essa uma de suas desvantagens. “O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência [sic] do progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem” (SACRISTAN, 1998, p.113).

Segundo o PPP do curso de Pedagogia EAD (UNIMONTES, 2008), a importância dada a cada disciplina ganhará um novo sentido, de acordo com a formação desejada para o docente de educação básica e preparado para as diferentes competências a serem por ele desenvolvidas. Conforme Apple (2006, p.73), a abordagem centrada em disciplinas foi aceita pela maior parte das escolas como conhecimento curricular mais importante, sendo a maior razão:

[...] para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos, parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto *status*. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar.

A atuação do professor é a atuação de um profissional que usa os conhecimentos proporcionados pelas diversas disciplinas, para uma intervenção específica da profissão de educar, de ensinar a promover a aprendizagem de crianças e jovens.

Em suma, podemos afirmar que o currículo prescrito é estruturado através dos Eixos Integradores e do Transversal. Estes, por sua vez, não extrapolam as disciplinas, o que nos encaminha para uma visão de currículo com proposta de integração, mas com limitações no que se refere à sua implementação para além das disciplinas.

O currículo constitui um significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens, segundo valores tidos como desejáveis. (MOREIRA, 1995)

Em suas contribuições, Moreira (1995-2000) nos alerta para os riscos que corremos ao concebermos um currículo fatiado e tematizado. Ele aponta para a necessidade de elaboração do currículo multicultural que abarque os avanços sociais. Tensões e desafios teóricos e/ou práticos podem surgir enfrentados no âmbito dos esforços por conferir ao currículo e à escola uma orientação multicultural.

Nessa mesma direção, Santomé (1995) pondera que as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, luta e afirmação de direitos. Conceber a dinâmica curricular nesse enfoque supõe repensar seus componentes e quebrar a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2000),

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

É preciso acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. O momento que estamos vivendo requer culturas que se misturem e ecoem. A educação presencial foi instituída com base no paradigma tradicional de conhecimento, que se refletiu na organização do currículo. Cunha (1997) afirma que a forte presença do paradigma da ciência moderna na sociedade ocidental acabou por firmar a forma tradicional de currículo, vendo-a como uma única possibilidade de organização. Esta se resume na lógica presente em nosso cotidiano acadêmico: dos fundamentos da ciência para sua aplicação; da teoria para prática; do básico para o profissionalizante. Quando se dissocia a teoria da prática, elas são vistas como componentes isolados e opostos. O papel do teórico seria pensar, refletir e planejar, enquanto o prático seria aquele que executa, age e faz.

Segundo Candau e Lélis (1983), esta forma de compreender está presente na formação do professor quando o currículo de seu curso é justaposto entre disciplinas teóricas e práticas, fazendo com que coexistam, em um único programa, duas tendências: a que enfatiza a formação teórica, favorecendo a aquisição de conhecimentos teóricos, percebendo a teoria como um conjunto de verdades universais e a prática como ativismo, e no extremo oposto a outra tendência, que enfatiza a formação prática e defende a inserção do professor na realidade escolar, pois acredita que a prática educativa tem uma lógica própria que independe a teoria. Nessa forma de entender, para se formar um educador é necessário inseri-lo na prática, e esta ditará o seu processo formativo.

A partir das narrativas dos sujeitos colaboradores, faremos análises sobre o currículo prescrito e o vivido pelos docentes, o que nos possibilitará refletir sobre o currículo da formação para além da proposta curricular descrita no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes.

4. CONFIGURANDO OS SENTIDOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, discorremos sobre a metodologia que foi adotada na investigação, bem como definimos o tipo de pesquisa, os sujeitos, sua delimitação, procedemos à escolha dos instrumentos de levantamento de dados, bem como do tratamento que foi dado aos dados e à sua análise.

Devido à complexidade da temática e da busca pela compreensão do objeto de estudo, optamos por uma metodologia qualitativa, uma vez que ela “responde as questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado” (MINAYO, 2000, p. 21).

Outra característica da pesquisa qualitativa é “ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Neste mesmo sentido, Minayo (2000, p. 59) também define a pesquisa qualitativa como sendo “técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), por sua vez, ressaltam que a principal característica da abordagem escolhida “refere-se à tradição compreensiva ou interpretativa”, ou seja, as pesquisas que se embasam nesta metodologia partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. Seu comportamento tem um sentido próprio, “um significado que não se dá a conhecer de modo imediato”, precisando ser desvelado através de um olhar sistematizado, das “lentes de que se propõe a investigar determinado contexto”.

Nessa proporção, o pesquisador reveste-se não apenas de sua interpretação subjetiva, mas dos recursos teórico-metodológicos que lhe possibilitam realizar tal tarefa a partir de um determinado prisma. Nesta perspectiva, para realizar as análises e compreender como se estrutura a proposta do currículo em eixos do curso de Pedagogia UAB/Unimontes e como professores e acadêmicos têm compreendido e realizado este currículo em conformidade com a referida opção metodológica, optamos por trabalhar com o estudo de caso, que tem como uma de suas vantagens, segundo André (2005, p.34), “[...] a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”. Oferece, portanto, um espaço dinâmico de investigação que deve ser respeitado, analisado e compreendido, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, evidenciando a inter-relação dos seus componentes, sendo rico em dados descritivos.

A opção pelo estudo de caso deve-se também ao fato de ele ressaltar as peculiaridades e características da vida social, por ser algo singular que tem um valor em si mesmo e por compreender que o curso de graduação, licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil – UAB / Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, constituiu uma unidade-caso no processo de desenvolvimento desse sistema no país.

O estudo de caso em educação, segundo André (2005, p 19), pode ser conceituado como “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”. É um tipo de pesquisa de campo coerente e significativo para a compreensão do objeto de estudo, que se configura como complexo, necessitando ser percebido em profundidade.

No que se refere a sua condução, André (2005) explicita que o estudo de caso deve-se basear em fases de desenvolvimento, possibilitando uma maior ligação no desenrolar da pesquisa. Isso se deve ao fato de que essas fases também existem para o desenvolvimento do estudo de caso, uma vez que a pesquisa como atividade criativa e como tal pode requerer conjunção de duas ou mais fases em determinados momentos. São elas: fase exploratória ou de definição de focos de estudo, fase de levantamento de dados ou de delimitação do estudo, e fase de análise sistemática dos dados.

Ressalta-se a importância da fase exploratória enquanto momento de definição ou redefinição das questões de pesquisa que foram se configurando mais claramente no decorrer do trabalho investigativo. Nesse momento, em que se realizou também um contato direto da pesquisadora com os interlocutores, esclarecimento do objetivo da presente pesquisa, realizou-se o levantamento dos documentos a serem analisados, bem como da instituição e dos interlocutores.

4.1 O LOCAL: UNIMONTES – INSTITUIÇÃO DA PESQUISA

A Unimontes foi escolhida como local da pesquisa por ser a instituição pioneira da modalidade a distância na região e por haver concordância por parte dela, dos professores e acadêmicos em participarem da pesquisa, o que oportunizou um contato mais aproximado com os envolvidos no curso de formação em questão. Esclarecemos que a pesquisadora não exerce a docência no curso e polo pesquisados.

A instituição está localizada no município de Montes Claros, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região. É a única universidade pública estadual na vasta região do norte de Minas, abrangendo uma área superior a 196.000 km², que corresponde ao

equivalente a 30% da área total do Estado. A Unimontes atende, além da região norte do estado, a região noroeste, o Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Vale do Urucuia, com influência até o sul da Bahia. Assim, potencialmente, deve atender a uma população que ultrapassa os dois milhões de habitantes.

Figura 2 – Mesorregiões de Minas Gerais



Fonte: Disponível em: < [http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo: Mesorregiões de Minas Gerais](http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:_Mesorregiões_de_Minhas_Gerais) >. Acesso em: 20 mai 2011.

Considerando as informações do Relatório de Gestão²⁴ (2010), a Unimontes evidencia seu caráter de universalidade e vem procurando, progressivamente, aperfeiçoar-se com vistas

²⁴ Relatório expedido pela instituição avaliando o período. O mesmo aborda: a missão, os objetivos, a competência, os princípios, apresenta os dados administrativos e pedagógicos, seus avanços e desafios.

a contribuir, de maneira cada vez mais significativa, para o desenvolvimento econômico e cultural não só de sua região, como também de outros estados e do País.

Bem situado geograficamente, o município de Buritizeiro, lócus de nossa pesquisa, localiza-se no norte mineiro, na zona geográfica do Alto Médio São Francisco. É um município que propicia o desenvolvimento dos diferentes ramos da atividade turística, devido a fatores históricos (**Circuito Turístico**, Guimarães Rosa) e à abundância do gás natural, que definem o imenso potencial dessa região. Possui uma área geográfica de 7.225.595 km² e população estimada, em 2009, em 27.068 habitantes.

O município de Buritizeiro foi contemplado como Polo de Apoio Presencial da UAB/Unimontes, que gerou crescimento e fortalecimento, no que se refere às questões sociais, econômicas, culturais e, acima de tudo, educacionais. O polo de apoio presencial oferta os cursos de graduação, com foco na formação de professores em Artes Visuais, História e Pedagogia.

A escolha desse Polo²⁵ se deu devido a uma vivência anterior onde desenvolvemos a docência, atuando no curso de graduação Normal Superior/Projeto Veredas, da Universidade Estadual de Montes Claros.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Para escolher os sujeitos a serem entrevistados, observamos, previamente, os profissionais envolvidos com o curso no polo de Buritizeiro. A escolha dos sujeitos colaboradores contribuiu para a fundamentação das informações, de acordo com os objetivos que se deseja atingir, por isso a necessidade de uma escolha criteriosa:

O pesquisador deve realizar uma série de atividades preliminares tendentes a esclarecer sua visão de cada um de seus possíveis informantes. Isto significa realizar contatos informais com a maior quantidade possível de pessoas que estão envolvidos no processo social que interesse (TRIVIÑOS, 1987, p. 144).

Os sujeitos que foram entrevistados com o intuito de levantar dados necessários à realização da pesquisa, foram escolhidos considerando o grau de envolvimento no contexto de

²⁵ Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o pólo [sic] de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

materialização do trabalho pedagógico proposto no currículo, onde se encontra a idealização da formação proposta pelo curso em questão.

Nesses termos, para os critérios estabelecidos na escolha dos sujeitos-colaboradores para a entrevista, considerou-se o seguinte:

- a. Envolvimento na formação inicial;
- b. Conhecimento das propostas documentadas;
- c. Aceitação da presença da pesquisadora no polo;
- d. Disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas.

Alves-Mazzoti e Gewandsznajer (2004, p. 174) propõem que “os sujeitos sejam escolhidos de forma proposital em função de suas características, ou dos conhecimentos que detêm sobre os interesses da pesquisa”. Dessa forma, os interlocutores da pesquisa foram agrupados em quatro segmentos distintos, formados por:

a) Coordenador do curso, por ser responsável pela articulação, na Unimontes, do ponto de vista acadêmico e operacionalização dos cursos/polos e coordenador de tutoria por articular o trabalho da tutoria na IES, do ponto de vista acadêmico e operacionalização do curso/polo;

b) Entre os trinta professores do curso de Pedagogia – Polo Buritizeiro, foram ouvidos dez professores (as), sendo o critério de escolha destes as disciplinas ministradas no primeiro, terceiro e quinto períodos, por considerar que nestes períodos obtêm-se uma amostra referente ao início, meio e fim das atividades desenvolvidas até então;

c) Tutor presencial, pois este profissional se envolve com todo o processo formativo. Ele tem a função de: acompanhar e orientar os acadêmicos do curso, no polo de apoio presencial; planejar as atividades para recuperação das atividades; realizar, juntamente com os professores formadores, os seminários introdutórios e seminários temáticos; colaborar com a realização das atividades da Fase Presencial Intensiva; aplicar as avaliações *online* (AO) e as avaliações semestrais (AS); orientar e acompanhar as atividades de estágio, TCC e AACC;

d) Foram entrevistados os acadêmicos do 5º (quinto) período do curso de Pedagogia que atuam como docentes. A escolha desses sujeitos ocorreu por considerar que são eles que buscam a realização do objetivo de formação superior docente e vivenciam tal processo oferecido pela UAB/Unimontes.

4.3 FASE DE DELIMITAÇÃO DO ESTUDO, LEVANTAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES

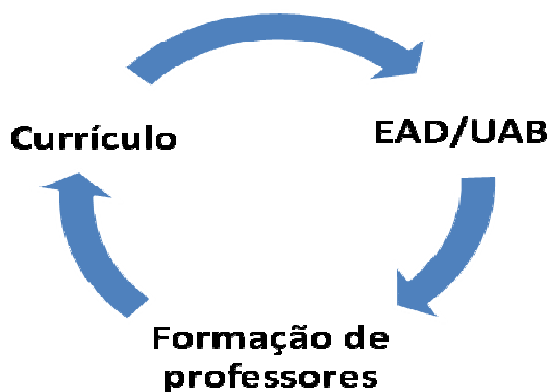
Utilizam-se técnicas e instrumentos para a coleta de dados. Alves-Mazzotti (2004, p.163) afirma que as pesquisas de abordagens qualitativas “[...] são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados [...]”, com o objetivo de adquirir o maior número de informações possíveis sobre o objeto de investigação, com o sentido de conhecê-lo com maior riqueza de detalhes e profundidade.

A busca de informações sobre as questões investigadas suscitou o uso de instrumentos que possibilitaram a coexistência de diálogos, expressando a trama social constituída de forma espontânea, oferecendo subsídios relevantes e instigantes para a definição dos rumos da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), as estratégias e os procedimentos de pesquisa devem permitir tomar em consideração as experiências na perspectiva do informador. Na obtenção dos dados, os sujeitos não serão abordados pelo pesquisador de forma neutra, mas em uma contínua interação. Partindo desse nível de entendimento, a seguir será descrita a forma de coleta de dados com a aplicação de instrumentos.

Como o nosso objetivo central de pesquisa foi analisar a estrutura da proposta do currículo em eixos do curso de Pedagogia UAB/Unimontes e identificar como professores e acadêmicos têm compreendido e realizado este currículo, a investigação e análise bibliográfica constituíram-se a partir de três eixos representados na figura 3:

Figura 3 – Eixos de análise



Em seguida, procedemos à análise documental. De acordo com Lüdke e André (2005, p. 39), “[...] os documentos representam fonte ‘natural’ de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Por surgirem em um determinado contexto, os documentos podem complementar informações e/ou desvelar aspectos novos acerca de um problema no mesmo contexto.

Nesse estudo, a análise de documentos teve como objetivo: identificar a proposta de formação do curso de Pedagogia do Sistema UAB/Unimontes; analisar como foi sua implementação em Buritizeiro; analisar a estrutura da proposta do currículo em eixos do curso de Pedagogia UAB/Unimontes e identificar como professores e acadêmicos têm compreendido e realizado este currículo. A partir da análise de documentos, elaborou-se o roteiro de entrevistas. Nesse contexto, foram analisados os seguintes documentos:

- O Projeto Pedagógico do curso para conhecer a proposta de formação, sua estrutura curricular;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996;
- O Decreto nº 5622, de 16 de setembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- O Decreto de criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil Nº 5.800, 08 de junho de 2006. Brasília, DF, MEC, 2006;
- O Parecer nº133, de 30 de janeiro de 2001 (CNE), que traz esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002), os registros feitos sobre situações que ocorreram e a utilização desses registros nos permitem utilizá-los como fontes confiáveis de dados, desde que alguns cuidados sejam tomados, como: a autenticidade deles e que não sejam seletivos para não maquiarem a pesquisa.

Segundo Günther (1999), pode-se definir questionário como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Os questionários respondidos pelos pesquisados, sem a intervenção da pesquisadora, constituíram-se um excelente material de análise e puderam ampliar as informações obtidas por meio da entrevista. As perguntas ajudaram a identificar o desejo social da resposta, o que levou os interlocutores à expressão do que realmente sentiam ou pensavam. Utilizamos o questionário associando-o aos eixos e objetivos elencados nessa pesquisa: formação de professores, currículo e educação a distância.

O questionário funcionou como aquecedor para um início de conversa, que se destinou a subsidiar a entrevista. Foi o instrumento que propiciou atingir, com mais clareza, os objetivos da pesquisa em tempo mais reduzido, característico da pesquisa de mestrado. Fizemos a opção por iniciar a coleta dos dados, utilizando o questionário para identificar o perfil e analisar as percepções dos coordenadores, professores, tutora e acadêmicos sobre o currículo da formação no curso de Pedagogia UAB/Unimontes.

O questionário foi entregue e respondido pelos vinte e sete estudantes presentes na sala de aula, no turno vespertino, no encontro presencial, no polo de Buritizeiro, no dia vinte e sete de março/2011. O total de estudantes que respondeu ao questionário representa 90% dos discentes do 5º período do curso de Pedagogia. Os questionários continham questões abertas e fechadas. Os dados coletados foram analisados considerando a análise documental e das entrevistas.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos de levantamento de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Esta técnica se caracteriza por uma comunicação verbal e não verbal, que serve como meio de coleta de dados. “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTI, 2004, p.168).

Seguindo as recomendações de Triviños (1987), durante a investigação de campo, as entrevistas foram realizadas depois de certa familiarização entre pesquisador e pesquisados, e o investigador usou de todos os elementos humanos que permitam um clima de simpatia, confiança, lealdade, harmonia entre ele e o entrevistado. Por meio da entrevista, confrontamos o pesquisado com o relatado. Ela nos permitiu correções, esclarecimentos e adaptações que a tornaram eficaz na obtenção das informações desejadas.

As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndices A a D) em busca de resposta e alcance à problematização proposta e objetivos elaborados, tendo concreta a articulação e o confronto com a teoria abordada. Por isso, foi necessário embasamento teórico do assunto estudado. Como afirma Triviños:

O pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio. Isto, por exemplo, na entrevista semiestruturada e no emprego de qualquer coleta de informações, lhe permitirá esboçar novas linhas de inquirição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema (1987, p. 132).

Nesse processo investigativo, utilizou-se a forma semiestruturada e individual, com perguntas abertas, cujo objetivo era possibilitar ao sujeito a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão.

A entrevista semiestruturada (Apêndices A, B, C e D), segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 129), caracteriza-se, em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por depoimentos orais, e é realizada quando o pesquisador “busca esclarecimentos e opiniões sobre certos eventos ou assuntos”.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder afirmam:

De um modo geral as entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168).

Seguindo as orientações de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), a condução das entrevistas não aconteceu de maneira fechada: a utilização de um roteiro serviu apenas para nortear a entrevista quanto aos objetivos propostos. Durante o diálogo, foi importante diferenciar sentimentos, conhecimentos, opiniões, valores e experiências.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com a autorização dos interlocutores, para que se efetuasse a análise e interpretação dos dados levantados. Os dados coletados foram analisados à luz de teóricos que trabalham com as temáticas: formação docente, currículo, bem como EAD. Ressaltamos que as entrevistas com os discentes foram realizadas nos momentos presenciais. Tiveram a duração em média de trinta a quarenta minutos, realizadas no período entre agosto e outubro de 2011.

4.4 A ANÁLISE DE DADOS E A ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA

Em relação à análise e ao tratamento dos dados, baseamo-nos em Minayo, (2000, p. 231), que indica dois níveis interpretativos de análise e se organizam em três momentos distintos, os quais serão utilizados como orientação para esta investigação.

O primeiro nível é interpretado por Minayo como o “campo das determinações fundamentais” ou categorias iniciais, as quais significam o olhar do investigador para os acontecimentos do campo. Esta fase constitui o marco teórico fundamental para a análise e está presente em todo o processo de investigação, inclusive na fase interpretativa.

O segundo nível interpretativo, segundo Minayo (2000), tem um sentido mais prático, relacionado ao trabalho de campo. São as categorias de interpretação empírica que permitem revelar as condições peculiares do objeto e suas relações. A este respeito, Minayo propõe alguns passos para organizar esta etapa de análise:

1. Ordenação dos dados. Os documentos são organizados para facilitar uma visão geral daquilo que foi encontrado no campo. Sua finalidade é conhecer o material para iniciar o processo de análise. Incluem a transcrição das fitas, a organização do material e o início da classificação.
2. Classificação dos dados. Os procedimentos, de categorização são básicos nesta etapa do estudo. Requer primeiramente a leitura exaustiva, atenta e repetitiva do material disponível para ajudar no estabelecimento de categorias. Posteriormente, os dados passarão por um estágio de classificação e elaboração de categorias centrais.
3. Análise final. Nesta etapa, as categorias centrais se conectam com as referências teóricas num processo de análise. É um momento de movimento entre o particular e o geral que é entendido como um momento próprio do movimento dialético (MINAYO, 2000).

Para análise dos dados qualitativos, foram necessários a organização e o mapeamento de todo o material utilizado durante a investigação: documentos e transcrição de entrevistas, assim como anotações de questionamentos e impressões surgidas em distintos momentos da investigação, em um processo de interação da pesquisadora com o espaço pesquisado.

A análise e a interpretação das informações se deram por meio de uma leitura reflexiva dos documentos, da leitura criteriosa e meticulosa das transcrições das entrevistas. Após a transcrição integral, foram submetidas a várias leituras.

As informações obtidas na análise documental foram cruzadas com as obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, nessa etapa de análise e elaboração do relatório de pesquisa.

Para manter o anonimato dos participantes desta pesquisa, os alunos foram identificados com nomes de espécies vegetais presentes no Cerrado mineiro. Os professores, por sua vez, são identificados com codinomes de personagens da literatura de Guimarães Rosa, em homenagem aos autores que divulgaram para o mundo as belezas da flora e da fauna do Cerrado mineiro, assim como a simplicidade, sabedoria e arte do povo que habita o sertão de Minas Gerais.

5. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A REALIDADE: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 A ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Com o objetivo de dar voz aos docentes do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes, Polo de Buritizeiro, as informações e ideias mais importantes que surgiram no decorrer das respostas dadas pelos sujeitos transformaram-se nas seguintes categorias: Experiência profissional; Percepção dos professores sobre sua condição de formador; Limites e possibilidades da docência formadora à distância; Considerações sobre o Currículo do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes.

5.1.1 Experiência profissional

Os professores do curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo de Buritizeiro acumulam experiência como docentes nos diferentes níveis de ensino, com predominância para a graduação do ensino superior.

Em relação ao tempo de serviço na docência, foi possível verificar grande diversidade de situações, pois dois dos que responderam ao questionário ministram aulas há cerca de seis meses no ensino médio; cinco professores possuem experiência de mais de 25 anos no ensino fundamental (1ª à 4ª séries) e a experiência dos dez professores entrevistados varia entre quatro e 27 anos na docência superior, nos cursos de graduação que formam professores.

A maioria dos docentes inquiridos (60%) tem alguma experiência em docência nos cursos de pós-graduação que varia entre dois meses e 16 anos.

Tabela 3 – Experiência Profissional dos professores do curso de Pedagogia UAB/Unimontes

Categoria	Quantidade	%
Educação Infantil	2	20
Ensino Fundamental (1ª a 5ª série)	5	50
Ensino Fundamental (6ª a 8ª série)	2	20
Ensino Médio	4	40
Ensino Superior – Graduação	10	100
Ensino Superior – Pós-Graduação	6	60

Além das aulas no curso de Pedagogia UAB/Unimontes oito professores exercem outras atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão em algum outro nível de ensino e deste total seis estão desenvolvendo alguma pesquisa ou integra algum grupo de pesquisa e dois ocupam a função de diretor acadêmico.

Dois professores declararam que em concomitância com a docência ainda exercem a psicologia clínica como forma de complementar a renda.

5.1.2 Percepção dos professores sobre sua condição de formador

Para Fernandez (1999, p. 604), “o professor é a pessoa que exerce a profissão docente, sistematicamente e que tem como princípio a organização, sistematização e desenvolvimento do processo de ensino”. Ao serem indagados sobre como percebem a sua condição de formador obtivemos algumas respostas que ilustram o pensamento coletivo e que transcrevemos ao longo desta discussão.

Percebo como uma condição de extrema responsabilidade por se tratar da formação de profissionais que estarão lidando diretamente com pessoas e construindo uma cultura em seu contexto de interações (MALVINA)

[...] como um profissional que trabalha muito, presta relevantes serviços a educação e não é reconhecido financeiramente (HERMOGENES)

Desempenho bem minhas funções, domino o conteúdo, tenho uma grande experiência na docência à distância, domino a metodologia, tenho facilidade em me comunicar via internet (ADELAIDE).

Penso que a formação de professores é uma função de grande responsabilidade, pois exerço influência direta na educação de futuros professores. Dependendo da qualidade da formação, esses profissionais poderão exercer seu ofício de forma consequente e contribuir com a definição de um padrão de qualidade da educação oferecida aos alunos da educação básica, sobretudo os das camadas populares, historicamente excluídos do acesso aos bens sociais, culturais e economicamente produzidos pela sociedade (MIGUILIN).

Observa-se no discurso dos docentes a explícita noção da responsabilidade que eles assumem na formação de professores. Opiniões condizentes com as de Coutinho (2001) quando ao ressaltar a importância da formação de professores ele destaca que:

O momento de transição para o terceiro milênio, de crise paradigmática nas diversas áreas do conhecimento humano, requer mudanças de postura do professor-formador, bem como exige um repensar crítico sobre a educação do país. Torna-se, portanto, urgente a construção de novos caminhos, novos

projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pelo ato educativo, capaz de responder aos reclamos da sociedade que almeja a formação do cidadão para os desafios inerentes de um país em desenvolvimento. É preciso que o professor esteja imbuído de compromisso e responsabilidade, seja portador de competências e atitudes que o capacitem a ultrapassar obstáculos de toda ordem, principalmente os político-sócio-culturais, para a consecução de seu objetivo primeiro: a formação de profissionais para o exercício pleno de sua cidadania. É relevante uma pesquisa que priorize a análise daquilo que está sendo efetivamente consolidado como caminhos alternativos para o ensino superior, quanto à formação do professor-formador, tendo por premissa a importância dessa formação para os demais níveis de ensino (COUTINHO, 2001, p. 2).

Valente e Almeida (2007) também tecem considerações a respeito da importância do professor no sistema de EaD afirmando que:

O grande diferenciador em Educação a Distância (EaD) é a presença do formador, é ele que motiva a argumentação, que problematiza de forma a fomentar a qualidade das interações, que não deixa o outro sentir-se solitário. É preciso que ele tenha muito claro qual a sua função e que apresente ou desenvolva características pessoais para garantir a todos e entre todos o ‘estar juntos virtual’. Nesse contexto, há a figura do professor formador de professores [...] (VALENTE; ALMEIDA, 2007, p. 117).

Ao se perceberem como profissionais experientes que desempenham bem suas funções, dominando o conteúdo e as metodologias, os professores, cujo pensamento está expresso na fala do professor 3, destacam os saberes necessários à prática educativa apontados por Pimenta e Anastasiou (2002), como os que envolvem aqueles relacionados às áreas do conhecimento, os pedagógicos, os didáticos e os da experiência.

Tardif e Gauthier (1996, p. 11) também fazem referência à pluridimensionalidade dos saberes necessários à prática do professor, destacando que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Salienta ainda que, para conseguir atingir os objetivos a que se propõe, o professor deverá utilizar os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. (TARDIF, GAUTHIER, LAHAYE, 1991)

Nesse sentido, os saberes disciplinares “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade [...] transmitem-se, nos programas e nos departamentos universitários, independentes das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Enquanto os

saberes da formação profissional seriam uma síntese dos saberes da ação pedagógica, os da educação e os da tradição pedagógica, na concepção dos autores, seriam aqueles que viabilizariam a ação de ensinar e a interação professor-aluno em sala de aula.

Quanto aos saberes da experiência, segundo ainda Tardif; Lessard; Lahaye (1991, p. 220), são “saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser”.

Esses autores destacam a importância de serem valorizados por serem um conjunto de saberes adquiridos ao longo da prática docente, mas em constante atualização e por constituir-se para os professores “os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 227). Afinal, a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores vão assimilando ao longo da sua formação.

As manifestações de insatisfação com o salário e as condições de trabalho apontadas pelos professores formadores encontram apoio em Veiga (2010, p. 29) para quem aspectos que vão desde “a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da Categoria”, devem focar uma discussão política global que contemple a formação de professores. Isso demonstra a necessidade de dignificar o trabalho pedagógico e a carreira docente através da melhoria das condições de trabalho e estímulo à organização coletiva dos profissionais em entidades sindicais e científicas, pois, “com essa preocupação caminharemos para ultrapassar o papel de professor como ‘instrumento de reprodução social, ‘tradutor do saber’, ‘tecnólogo do ensino’ e evitaremos a ‘extinção’ ou a ‘substituição’ da categoria” (VEIGA, 2010, p. 30).

5.1.3 Limites e possibilidades da docência formadora à distância

A utilização da Educação a Distância como forma de atender a demanda por formação inicial e continuada de professores foi oficializada pelo Decreto n. 5.800/2006, que determinou a criação da UAB. Considerando o ensino a Distância como uma importante ferramenta de difusão do conhecimento e da democratização da informação que surgiu a partir do século XX (MORAN, 2002), os professores do curso de Pedagogia UAB/Unimontes destacaram, como possibilidades de exercer a docência formadora à distância, a contribuição

para uma formação acadêmica. Provavelmente, eles não teriam esta oportunidade devido às dificuldades financeiras e aos empecilhos geográficos que dificultam a oferta de cursos universitários presenciais em muitos lugares do Brasil. A fala de um dos professores, transcrita a seguir, ilustra o pensamento de todos os demais entrevistados.

As possibilidades são muitas. Destaco, entre essas possibilidades, minha contribuição para que os alunos da EAD possam ter acesso a uma formação que não teriam na modalidade presencial, em virtude das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil (MIGUILIN).

Percebe-se, no depoimento desse e de outros entrevistados que não existe a preocupação e o entendimento do objetivo do curso de Pedagogia que, de forma geral, seria contribuir para a formação e introdução dos futuros professores no campo profissional, pois:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para essa formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (PIMENTA, 1999, p. 75).

Com relação aos limites que os formadores encontram na missão como professor em um curso de formação de professores a distancia, como no curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Pólo Buritizeiro, parece haver um consenso entre os entrevistados com relação à dificuldade apresentada pelos alunos no que diz respeito ao acesso à *internet*, assim como as dificuldades de leitura, compreensão e interpretação dos textos disponibilizados para estudo.

O relato a seguir mostra bem a opinião de todos os professores formadores que participaram da pesquisa.

Quanto aos limites, penso que também são muitos, infelizmente. O curso, para o aluno, depende muito de seu investimento pessoal e de sua vontade de aprender. O desempenho do aluno depende ainda do seu acesso aos meios comunicacionais (computador e internet, sobretudo) e ao domínio da tecnologia digital, que ainda não é uma realidade para todos. Há ainda o problema da leitura, pois os alunos revelam que não compreendem bem os textos presentes no caderno didático do curso. Nas discussões *online* essa realidade é percebida. Felizmente, quando o aluno participa dos fóruns, temos a oportunidade de discutir com eles a sua “leitura errada”, reencaminhando a compreensão e a produção de sentidos (MIGUILIN).

Percebe-se, pelo depoimento do Professor Miguilin, que os limites dos alunos são em parte impostos por não terem conseguido ainda dominar os conhecimentos básicos necessários para se desenvolver socialmente e que, segundo os Fundamentos e diretrizes para o Takahashi (2000), consistem no desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, concentração e interpretação, abrangendo ainda uma diversidade de códigos da cultura, da sociedade, das relações econômicas e produtivas. Isso inclui o desenvolvimento de competências, como aprender a buscar informações, compreendê-las e saber utilizá-las para resolução de problemas em diferentes situações do dia a dia.

Esses limites, assim como os relacionados à falta de domínio da tecnologia digital, devem ser repensados enquanto um problema de organização curricular que deveria, além da preocupação com o conteúdo, incluir na prática de ensino o uso de modernas tecnologias, como ferramentas de investigação, construção, comunicação e produção do conhecimento.

Deve-se ter uma preocupação especial em garantir o domínio das novas tecnologias pelos alunos, em especial do computador, pois este “se converte em um meio de comunicação, a última grande mídia, ainda em estágio inicial, mas extremamente poderosa para o ensino e a aprendizagem” (MORAN, 2002, p. 44).

Os professores também precisam estar preparados para utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para:

[...] atuar com desenvoltura em situações pedagógicas inusitadas, desafiadoras, pois a realidade não é estática nem orientada por um manual. Ao contrário, ela é bastante dinâmica e imprevisível.

Assim sendo, um professor comprometido com uma educação verdadeiramente emancipatória prima por ser um detentor de saberes acadêmicos que vão muito além do seu repertório cotidiano de sala de aula [...] (VEIGA, SILVA, 2010, p. 36).

O professor formador precisa estar preparado para intervir nestas dificuldades apresentadas pelos alunos dos cursos superiores a distancia, mesmo porque, como disse Moran (2002), a EaD é um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em que professores e alunos estão separados espacial e temporalmente, sendo fundamental a autonomia do aluno e a interação com os demais envolvidos. O professor tem parcela considerável no desenvolvimento da autonomia do aluno, competência necessária para que este desenvolva as atividades de autoestudo e autoaprendizagem, características da EaD.

Como a educação com o apoio do computador é uma das referências em EaD, os alunos devem ser motivados a buscar por esse conhecimento para que possam efetuar o bom

uso das ferramentas educacionais. Como indica Pretti (2000), a motivação é um elemento essencial para que o aluno busque vencer suas dificuldades e o tutor, por ser o profissional que tem maior proximidade com os estudantes da EaD, deve estar devidamente capacitado para incentivar o domínio das tecnologias e oferecer o suporte técnico aos alunos para que eles ultrapassem este limite.

O fato de a educação a distância exigir um diferente perfil de docente para atuar no processo de ensino-aprendizagem tem motivado diversos professores a rever conceitos e práticas de ensino exercidas durante anos de experiência com a docência presencial. Com os professores do curso de Pedagogia UAB/Unimontes isso não tem sido diferente, pois todos informaram que se preocuparam em participar de cursos e processos formativos diversos. Estes os auxiliaram a dominar os recursos tecnológicos necessários para atuar na educação à distância, assim como para a adoção de metodologias que proporcionassem maior interação com os discentes, pois têm consciência, assim como Belloni (2001), de que a EAD é um processo educativo essencialmente centrado no aluno:

Um primeiro caminho extremamente importante a operacionalizar em qualquer experiência de EAD é a ênfase na interação entre os estudantes e professores e dos estudantes entre eles; e criação de estruturas de apoio pedagógico e didático ao estudante (tutoria, aconselhamento, plantão de respostas a dúvidas, monitoria para o uso de tecnologias etc...). Estas estruturas são especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral e de escolaridade são, de modo geral, pouco elevados, e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da auto-aprendizagem [sic] (BELLONI, 2001, p. 102-103).

É nesse contexto de confronto de ideias que surge um novo perfil do professor na Educação Aberta e a Distância, atribuindo-se um novo papel. A ele não caberá apenas dominar a tecnologia, mas construir conhecimentos junto ao estudante, auxiliando-o na construção do próprio caminho. Cabe ao professor orientar, esclarecer dúvidas, identificar dificuldades, sugerir novas leituras ou atividades, constituir comunidades de aprendizagem capazes de desenvolver projetos em conjunto, comunicar e aprender colaborativamente.

5.1.4 Considerações dos docentes sobre o Currículo do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes

O currículo do curso de Pedagogia UAB/Unimontes, segundo os professores, objetiva oferecer uma educação de qualidade, com ênfase na licenciatura e na formação de professores para trabalhar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, priorizando a aplicação dos conteúdos de didática e metodologia em todas as disciplinas.

Os professores, apesar de considerarem que, do ponto de vista da proposta curricular, o curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro é semelhante ao presencial, relacionaram como especificidades do currículo do referido curso o fato de utilizar outros processos de ensino-aprendizagem mediados pela tecnologia da informática. São estes os *chats*, fóruns, além do caderno didático impresso que se apresenta como suporte importante no processo de estudo dos graduandos.

Outra especificidade do curso que visa à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, sem se preocupar em formar educadores para atuarem como pedagogos em outros espaços, pode ser identificada na fala do Mestre Lucas: “Um interesse específico por espaços não escolares e uma visão por parte dos acadêmicos (e desejo também) de conhecer outros espaços de formação humana, assim como sobre como aplicar as teorias vigentes nestes outros espaços”, informação que pode ser utilizada como direcionadora de mudanças no currículo do curso, no sentido de se formar um pedagogo polivalente. Trata-se de um profissional capaz de se “defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, recorrendo à investigação como forma de decidir e de intervir” (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Ainda, como descreve Saviani (1989), é preciso ir além da polivalência. O autor desenvolve a noção de politecnia, conceito que deriva basicamente da problemática do trabalho como princípio educativo geral. E esclarece: “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13).

Dominando esses princípios, o educador está em condições de desenvolver seu trabalho com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um educador treinado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe nos padrões exigidos pelo mercado de trabalho. Diferentemente, trata-se de proporcionar-lhe uma formação que desenvolva todos os ângulos da prática educativa à medida que propicia o domínio dos princípios, dos fundamentos que estão na base da ação educativa.

A formação na perspectiva da politecnia dota o docente para agir como sujeito crítico, criativo, autônomo, autor, e não um mero executor de projetos de trabalho. Ser, contudo, um

indivíduo capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos e fora deles.

A falta de autonomia dos professores que são obrigados a seguir em sua totalidade a ementa, as referências, a metodologia e a parte prática ditada no caderno didático do curso, que nem sempre conta com a colaboração do professor formador em sua elaboração, foi citada pela maioria dos entrevistados que, segundo um dos entrevistados, “já vem passo a passo estipulado, não nos permitindo acrescentar ou retirar nada, mesmo porque o tempo para cumprimento do estipulado no caderno didático no nos permite ir além daqueles conhecimentos disciplinares” (HORTÊNCIA).

Os demais professores que informaram ter participado da elaboração do caderno didático do curso relataram se sentirem à vontade para irem além do proposto no material do curso e que procuraram “[...] ultrapassar os limites das referências bibliográficas e da ementa do curso como referência, procurando estimular o diálogo entre os alunos, intercambiando e complementando informações” (NHORINHÁ).

Essa realidade comprovada no curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro é registrada por Imbernón (2009), para quem a formação universitária para o magistério – formalizada em disciplinas e saberes científicos produzidos por outros, que não pelos próprios professores – ainda se constitui em sua maioria por saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares. Também Tardif (2002), discorrendo sobre o tema, diz que até agora a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágio ou outras atividades do gênero.

Questionados sobre como percebem a organização do currículo por eixos integradores, todos os professores colocaram em dúvida esta integração proposta no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro. Para o professor Hermógenes, por exemplo, “No papel até que a integração aparece, mas na prática não existem momentos para os professores formadores discutirem e refletirem essa organização, o que faz com que cada um se preocupe exclusivamente com sua matéria”.

Dessa forma, os professores entrevistados informaram não conhecer como acontece a viabilização entre os eixos integradores propostos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, como demonstra a fala do Mestre Lucas que ilustra a opinião dos demais professores entrevistados:

Inicialmente, a produção do material deveria observar esses eixos, estabelecendo relação de forma interdisciplinar entre as disciplinas, assim sendo, os professores formadores estabeleceriam esta relação ao ministrar as aulas. Mas agora não sei como isto está acontecendo (MESTRE LUCAS).

Ainda sobre a organização curricular por eixos integradores, os professores declararam reconhecer a importância dessa integração, apesar de não perceberem, como é o caso da professora Otacília: “que essa integração de conteúdos seja o ponto forte na UAB” e de reconhecerem que “no curso presencial a integração é mais facilmente articulada pela realização de pesquisas acadêmicas e socialização de resultados, quando na EaD, a integração ocorre apenas por via do caderno didático, não ocorrendo entre as práticas dos professores formadores” (OTACÍLIA).

Ao considerarmos as análises e reflexões realizadas a respeito dos conteúdos presentes no quadro demonstrativo da organização curricular horizontal e vertical do Curso de Pedagogia/UAB-UNIMONTES, Santomé (1998) nos auxilia acerca desse entendimento. Ele afirma que o currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centradas em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias etc.

Ainda para Santomé (1998), as diferentes áreas do conhecimento deverão entrelaçarem-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente para contribuir, de modo mais eficaz e significativo, com o trabalho de construção e reconstrução de conhecimento e dos conceitos, das habilidades, atitudes, dos valores e hábitos para uma vida mais justa, digna, autônoma, solidária e democrática. Deve haver uma preocupação com outras organizações em relação aos temas transversais, ou aos conteúdos que a escola deixa à margem: cultura audiovisual, cultura informática, análise econômica, antropologia, mitos e crenças etc.

Visualizamos, em muitas ocasiões, na proposta da UAB /Unimontes (2008), a ideia apresentada por Santomé (1998). Salientamos que tal proposta, ao ser examinada, parece bastante abrangente e até mesmo completa, porém, tal fato não significa que a vivência do mencionado curso seja tal qual é proposto, fato que é comprovado através da fala dos próprios docentes que se ressentem de encontros. É como o professor 2 declarou: “não localizei nenhuma articulação das disciplinas através de reuniões de professores e não estou vivenciando a aplicação sistematizada dos conteúdos de didática e metodologias durante a regência em sala de aula”.

Segundo Santomé (1998), as propostas curriculares devem ajudar o docente a entender como é possível converter as salas de aula em espaços nos quais, mediante propostas de ensino e aprendizagem, é efetuada uma relevante e significativa reflexão sobre a sociedade. Ao mesmo tempo, servem de instrumento para a própria atualização do docente e a reconstrução de uma nova e necessária cultura educacional, fato que parece não estar acontecendo no curso de Pedagogia UAB/Unimontes, Polo de Buritizeiro.

5.2 ENTREVISTA COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UAB/UNIMONTES

Com o objetivo de traçar um perfil e investigar as expectativas e o conhecimento dos acadêmicos do curso de Pedagogia – UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro, quanto aos aspectos curriculares, profissionais e da experiência em relação ao curso, é apresentado, a seguir, o resultado das entrevistas realizadas com 27 acadêmicos.

5.2.1 Perfil dos alunos do curso de Pedagogia – UAB/Unimontes – Pólo Buritizeiro

A Tabela 4, a seguir, condensa dados relacionados ao perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia – UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro.

Tabela 4 – Perfil dos alunos do Curso de Pedagogia – UAB/Unimontes – Pólo de Buritizeiro

Categoria	Quantidade	Porcentagem
Idade		
18 a 25 anos	9	33
26 a 35 anos	4	15
35 a 45 anos	11	40
Acima de 45 anos	3	12
Sexo		
Masculino	6	22
Feminino	21	78
Atuação como docente		
Sim	10	37
Não	17	63

Assim como os professores, a população de discentes que se encontrava na época da pesquisa, matriculados e frequentando o curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro, em sua maioria, era formada por pessoas do sexo feminino e que se aproximavam da meia-idade.

Quanto à escolaridade dos acadêmicos, 52% concluíram o ensino médio, enquanto 48% possuíam outra formação técnica ou superior. Assim, 54% tinham licenciatura em letras, geografia ou normal superior, enquanto 38% possuíam formação técnica em magistério e 8% formação técnica em administração.

Dos treze acadêmicos que informaram ter formação escolar em nível superior, 11 (85%) estudaram na modalidade presencial e somente 2 (15%) informaram ter experiência na modalidade de educação à distância como aluno.

Dentre os acadêmicos que participaram da pesquisa, 37% atuam como docentes e os demais atuam no comércio, na indústria ou no serviço público. Assim, a falta de tempo para frequentar um curso presencial, assim como a possibilidade de organizar o seu horário de estudos de acordo com a sua disponibilidade, possibilitando, assim, conciliar o trabalho, os estudos e outras atividades, foram os fatores que levaram os alunos a optarem por um curso na modalidade à distância.

5.2.2 Expectativas dos alunos em relação ao curso

Ao serem questionados sobre a importância do curso para sua vida profissional e pessoal, os acadêmicos citaram que esperam melhoria na prática pedagógica (18%); ampliar e atualizar conhecimentos (30%); ampliar sua visão sobre a educação de um modo geral (4%); atuar como professor (30%), e ampliar suas oportunidades de trabalho (18%).

Sobre as expectativas que tinham quando iniciaram o curso, os acadêmicos informaram que todas estão sendo cumpridas. Os que já atuam como docentes relataram que suas expectativas em relação à ampliação de conhecimentos que resultaram em uma mudança na prática pedagógica foram totalmente. Aqueles que ainda não atuam como professores, mesmo considerando que suas expectativas iniciais estão se cumprindo em termos de “acesso a conhecimentos necessários para a atuação no campo educacional (pesquisa, políticas educacionais e metodologias atuais)”; conhecimentos teóricos almejam “colocar em prática durante o estágio ou quando conseguir oportunidade para atuar como professor” (CALIANDRA).

As falas a seguir nos remetem a estas expectativas.

Minha expectativa inicial era obter conhecimentos sobre a profissão do pedagogo (CALIANDRA)

Quando comecei o curso esperava obter novos conhecimentos que proporcionasse mudança na minha prática pedagógica e isto está aos poucos

se concretizando. Um fator que tem influenciado em meu fazer pedagógico é a observação e o que ensinar: observação do tempo cronológico do aluno, como chegar até ele, as formas de intervenção para que o aluno consiga vencer as dificuldades de aprendizagem (MURICI).

Minha expectativa se resumia a maior valorização no mercado de trabalho (MARCELA).

Tinha como expectativa obter conhecimentos que futuramente me dariam base para atuar como professora (SUCUPIRA).

Todas as minhas expectativas estão se cumprindo, especialmente a superação da timidez, o fortalecimento da minha autonomia, pois num curso a distância precisamos criar autonomia, tomar decisões e isto foi se desenvolvendo em mim (MULUNGU).

Foi possível notar, na fala dos acadêmicos, expectativas iniciais em forma de receio de não conseguir acompanhar a dinâmica do curso e em relação à qualidade dele. Expectativas foram alcançadas quando se comprovou a qualidade das aulas, dos professores, do material didático, ou quando foram capazes de acompanhar as aulas, realizar os trabalhos, participar dos *chats*, dos fóruns, cumprir as datas etc.

5.2.3 Opinião dos acadêmicos sobre o Currículo do Curso

A abordagem no campo do currículo, bem como de sua apresentação nas instituições de ensino, tem reunido diversos autores e especialistas da área educacional. Quando falamos em currículo de formação de pedagogos, é necessário nos referirmos à trajetória de formação dos alunos. Segundo Sacristán (1998):

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de produção de meios, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica (p. 22).

Nessa pesquisa, tomando o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia UAB/Unimontes como sinônimo de currículo, questionamos os acadêmicos sobre aspectos positivos e negativos que envolvem a organização curricular do curso, como: a organização do curso; disciplinas ofertadas; relação teoria-prática; reflexão teórico-crítica; os professores; a integração disciplinar; atividades desenvolvidas; metodologia, avaliação. Os resultados são apresentados a seguir.

Os acadêmicos, em sua totalidade, consideraram que a matriz curricular do curso em relação às disciplinas é muito boa, mas 48% dos entrevistados informaram que tirariam as disciplinas lógica formal e ética do currículo.

Quando se pensa sobre a importância da disciplina lógica para que o aluno seja informado e reflita sobre as leis gerais do pensamento e sobre as formas de aplicar essas leis corretamente na investigação da verdade, assim como a importância da disciplina ética para o direcionamento da atuação do ser humano em suas relações sociais e profissionais, deduz-se que está faltando ao professor a adoção de uma metodologia que contribua para a construção de uma aula significativa. Esta possibilitaria ao aluno fazer uma relação entre teoria e prática, ou, como ressaltou Imbernón (2009), é preciso garantir uma formação que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor deve ser o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Como escreveu Pimenta (1999, p. 6), é necessário que o professor “se assuma como pesquisador de sua prática pedagógica, fazendo indagação, questionando o seu saber e buscando respostas através de pesquisas realizadas no cotidiano de suas atividades docentes que se constituam num *continuum*”. Essa tarefa recebe grande contribuição das disciplinas lógica formal e ética, que são repudiadas pelos acadêmicos, futuros professores.

Alguns alunos demonstraram a forte dependência do professor enquanto direcionador do processo ensino-aprendizagem. Assim, Caliandra, uma das acadêmicas entrevistadas, considerou que, dentre os vários momentos e atividades do curso, as que mais contribuem para sua formação são “os momentos presenciais nos quais os professores têm contato direto com os alunos. Sinto muita falta disso no curso. Tive e continuo tendo dificuldade em me adaptar a metodologia que valoriza mais a autonomia do aluno. Ainda prefiro as aulas sob o controle do professor”.

Os alunos registraram ressentir-se da ausência de professores formadores nos encontros presenciais, pois os tutores nem sempre dão conta de tirar dúvidas e coordenar as discussões. Os acadêmicos registraram como dificuldades no curso:

As aulas presenciais pouco significativas, principalmente quando o professor formador não está presente, pois o tutor não dá conta do encontro (ANGICO).

Com relação aos encontros presenciais deveria ser apenas com os professores responsáveis pelas aulas, pois os tutores não dominam todo o conhecimento e não conseguem auxiliar principalmente quando necessitamos esclarecimentos ou tirar dúvidas sobre os conteúdos estudados (SUCUPIRA).

Quanto ao material didático, os acadêmicos consideraram que é de excelente qualidade. A metodologia que privilegia a interação aluno-aluno e professor-aluno à distância via *internet* foi alvo de reclamações de muitos alunos, como as que registramos a seguir.

A organização do curso é muito boa. A sequência das disciplinas é muito boa, mas como não tenho internet e dependo do local de trabalho para acessar tenho me perdido um pouco no acompanhamento das aulas, das atividades propostas (CAPITÃO DO CAMPO).

A metodologia adotada no curso que permitia adequar meu horário de estudo foi o motivo que me levou a voltar a estudar, mas está sendo o maior dificultador que encontro para concluir o curso, pois ainda não consigo conciliar meu tempo e os momentos de estudo acabam ficando prejudicados (JATOBÁ).

Esforços por parte das instituições e docentes têm sido realizados na tentativa de se formar um professor que conheça sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e que seja capaz de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. No entanto, os alunos do curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro parecem não reconhecer esta preocupação no seu currículo, pelo menos no que diz respeito aos saberes representados pela relação teoria-prática.

Apesar de desenvolverem com frequência seminários temáticos que demandam pesquisa sistemática, a ausência de atividades de pesquisa de cunho mais acadêmico, com base nos modelos de investigação científica, também foi alvo de crítica de alguns alunos, como a que transcrevemos a seguir:

Os trabalhos que fazemos não orientam para o uso das normas da ABNT e não sugerem a sequência de uma pesquisa científica. Aprendemos que o papel da universidade é ensino, pesquisa e extensão, mas só temos aulas presenciais e *online*. Precisamos de atividades de pesquisa científica e de atividades de extensão para colocarmos em prática o que vemos na teoria (BURITI)

Se houvesse mais atividades de pesquisa científica auxiliaria na organização dos seminários, uma das grandes dificuldades que nós alunos temos, principalmente porque cada aluno está em uma cidade diferente e a distância dificulta a organização de um trabalho em grupo que foi mais adotado a partir do 4º período (PERPÉTUA).

Percebe-se, assim, que os alunos não reconhecem a organização do seminário como uma atividade de pesquisa acadêmica.

Sobre a relação teoria-prática, os acadêmicos ressentem da ausência de atividades de prática de ensino desde o início do curso e parecem não perceber que muitos saberes disciplinares e pedagógicos que estão sendo durante o curso são uma preparação para a prática docente.

Questionados sobre a presença da relação teórico-prática no currículo do curso de pedagogia, os alunos ressaltaram a necessidade da inserção no currículo de conteúdos contextualizados na vida cotidiana, conteúdos que possibilitem o debate sobre a prática pedagógica que vão encontrar nas áreas onde irão desempenhar a docência. A fala de alguns alunos, transcritas a seguir, ilustram a opinião dos que se ressentem da ausência da relação teórico-crítica no currículo do curso de pedagogia.

O professor chega na sala de aula, trabalha o que está no caderno didático e só. Poderiam aprofundar mais, discutir sobre fatos que encontramos no dia-a-dia da escola, pois nós que damos aula já ficamos cheios de dúvidas sobre como agir em determinadas situações, imagina quem nunca entrou em uma sala de aula, como é o caso de muitos que fazem o curso. As aulas deveriam servir para discutirmos, com base na teoria, o que vamos encontrar durante a nossa prática em sala de aula (JATOBÁ).

Fico me perguntando se o que vejo na teoria vai me servir quando estiver na sala de aula. Na teoria parece tudo muito fácil, mas quando ouço o depoimento de meus colegas que estão na regência de aulas ou de turmas fico em dúvida se o que estou escutando em sala de aula vai servir para resolver os problemas que vou enfrentar como professora (MARCELA).

Para os alunos, suas vivências e experiências são valorizadas na prática pedagógica do curso, e isso acontece através da troca de experiências nos encontros presenciais.

Com relação à integração disciplinar, os acadêmicos consideraram que, apesar de sempre ouvirem os professores falarem sobre a importância da interdisciplinaridade em todos os níveis de ensino, ressentem da ausência disso no curso. A fala dos acadêmicos demonstra que, apesar de perceberem que a proposta do curso é por um currículo que valorize a colaboração entre professores e disciplinas, na prática não existe uma conexão entre as disciplinas.

Como ressaltou um acadêmico:

[...] quando os professores estão dando as aulas presenciais percebo que mesmo cada disciplina tendo sua especificidade, todas possuem objetivos em

comum e nos encaminham para uma determinada aprendizagem. No entanto, parece que cada professor só valoriza sua disciplina, quando poderia retomar, mesmo que de forma superficial esta integração. Eu tenho facilidade para perceber isso, mas noto que a maioria de meus colegas não percebe e assim eles fazem uma leitura muito pequena e menos crítica de tudo que vemos no curso (IPÊ).

Essas colocações dos alunos são reafirmadas por Imbernón (2009) quando destaca que o conhecimento disponibilizado pela formação de professores ainda está aquém do ideal, pois se constitui, em sua maioria, por conhecimentos fragmentados, os quais não possuem uma relação concreta com o fazer cotidiano dos professores. Nesta mesma formação, ainda se concebe a visão aplicacionista dos saberes, que entendem os professores como tarefeiros, transmissores de conhecimentos, desprovidos de saberes próprios que mobilizam em sua prática.

Pimenta (1999), por sua vez, enfatiza a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma resignificação dos saberes na formação dos professores. A autora considera que um dos desafios para a formação de professores se assenta na questão da valorização dos saberes experienciais sem desvalorizar os outros saberes, uma vez que são estes, os saberes da experiência, de acordo com Tardif (2002), os saberes que os professores mais recorrem em suas práticas.

O sistema de avaliação adotado no curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro não agrada aos alunos que ressaltaram a necessidade de rever o processo adotado e reclamaram do rigor na distribuição de pontos por semestre. Isso demonstra mais valorização do quantitativo em “detrimento das mudanças de comportamento, de postura do acadêmico em sala de aula, na sociedade e na forma de enxergar o seu aluno também como pessoa que tem dificuldades ou facilidades em alguns aspectos que podem ser indicadores de intervenção para que ele aprenda melhor” (IPÊ).

Para a maioria dos alunos, o sistema de avaliação do curso de formação de professores vai contra a proposta nas políticas educacionais, como disse o acadêmico, cuja fala é transcrita a seguir:

Dizem sempre que aprendemos pelo exemplo, mas na prática nos avaliam apenas através de uma prova, por módulo que vale 50 pontos e exigem que avaliemos nosso aluno no ensino fundamental valorizando tanto o cognitivo quanto os demais aspectos. Não se pode ensinar de uma forma e avaliar de outra, é preciso haver coerência (BURITI).

Dessa forma, quando solicitamos aos acadêmicos que indicassem as mudanças que fariam no currículo do curso, todos citaram algum aspecto relacionado à avaliação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu considerar que a Educação a Distância pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, como também para minimizar e até mesmo evitar as diferenças econômicas e sociais existentes, além de resgatar a autonomia e a autoestima dos alunos, principalmente naqueles que, por problemas de locomoção, estão, muitas vezes, impedidos de estudar.

Nessa pesquisa, analisaram-se estudos sobre a formação de professores desde o período do Império até a atualidade, enfatizando-se a pesquisa realizada nos cursos de pedagogia quando se comprovou que o debate sobre a formação de professores para a educação básica ainda é bastante complexo. Apesar dos avanços registrados na área de EaD, constatou-se também que, nas políticas públicas atuais que contemplam a formação de docentes na modalidade à distância, existem distorções entre o que se é proposto e o que, realmente, se efetiva na prática.

De uma forma geral, as análises apontaram para a relevância da utilização da Educação a Distância na formação de professores por ofertarem potenciais pedagógicos que valorizam e enfatizam os saberes e as práticas indispensáveis à formação docente de qualidade. Estes vivenciam, em seu processo de formação, o impacto de aspectos, como a flexibilidade tempo/espaço e a construção de rede de informações, entre outros processos que possibilitam o desenvolvimento da autonomia.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia UAB/Unimontes – Polo Buritizeiro, que serviu como base para esta pesquisa, se propõe a formar professores para atuar na educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de ser oferecido preferencialmente para aqueles profissionais que atuam na rede pública de ensino sem a formação exigida, foi possível comprovar que, do total de alunos do curso, a minoria atua como docente e uma grande parte já possui uma licenciatura.

Em termos da pesquisa de campo realizada, constatou-se que o curso de Pedagogia UAB/Unimontes se destaca devido: à infraestrutura, aos recursos materiais e didáticos adequados, ao Projeto Pedagógico e à Matriz Curricular que se encontra em constante processo de avaliação, ao corpo docente qualificado, em nível de doutorado, mestrado e especialização.

Analisando as especificidades do curso de Pedagogia EaD em relação ao curso presencial, foi possível considerar que o curso à distância apresenta as vantagens de transpor

distâncias, eliminando as barreiras de acesso à universidade. O estudo se dá a qualquer hora, de acordo com a disponibilidade do aluno que assume o papel de sujeito ativo de sua formação; a formação teórico-prática esta relacionada à experiência do aluno em contato com a atividade profissional docente, proporcionando eficaz combinação de estudo e trabalho; existe uma comunicação bidirecional constante, garantindo uma aprendizagem dinâmica e inovadora. Enfim, a EaD pode ser uma oportunidade de formação para aqueles que procuram uma oportunidade de complementação de estudos ou mesmo objetivam uma licenciatura. Nessa perspectiva democrática, ela pode ser considerada um avanço.

Dentre as desvantagens do curso de Pedagogia Ead/Unimontes, ganhou relevância neste estudo a limitação na interação entre alunos-professores e alunos-alunos, que pode ser atribuída às dificuldades em utilizar as ferramentas – computador e *internet* – utilizadas para apoio ao aluno. Assim, a interação entre alunos, professores e tutores fica quase sempre restrita aos encontros presenciais quando se desenvolvem oficinas, debates e atividades culturais e estudo dos componentes disciplinares do currículo.

A interação, sinônimo de comunicação, trocas e participação, deve ser visada em todo o processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o papel do professor passa a ser ainda mais importante, pois ele necessita trabalhar num contexto criativo, dinâmico, complexo, criando oportunidades para que o acadêmico, sujeito ativo, realize interações com os colegas e ele próprio guie e intervenha no processo de construção do conhecimento, orientando a aprendizagem.

A matriz curricular do curso demonstra a preocupação em proporcionar aos alunos, futuros professores, uma formação teórico-pedagógica, pautada em bases epistemológicas que fundamentam as disciplinas em aportes didático-pedagógicos, necessários à formação de professores. Este fator contribui para que a maioria dos alunos valorize e reconheça a contribuição do curso de Pedagogia UAB/Unimontes para seu crescimento pessoal e capacitação profissional. Entretanto, os alunos ressentem-se da ausência de atividades de prática de ensino desde o início do curso, como forma de propiciar a transposição dos conhecimentos adquiridos para suas práticas docentes. Neste contexto, com base na fala dos acadêmicos, considera-se que as práticas pedagógicas de formação, apesar de propostas no projeto pedagógico e na matriz curricular do curso em questão, em uma perspectiva de interlocução com a teoria, não vem ocorrendo como esperado.

A formação à distância requer o contato com equipamentos, ideias, conteúdos e metodologias que exigem do aluno o interesse e o aproveitamento do tempo para interagir com o material, com os colegas e professores, assim como para se adaptar à flexibilidade

propiciada pela metodologia. Esta exige o rompimento da noção de tempo/espaço da escola tradicional que, mesmo sendo o motivo principal de atração dos alunos, acaba também sendo um dos fatores que mais dificulta o desenvolvimento da aprendizagem.

O currículo do curso de Pedagogia UAB/Unimontes no documento demonstra ser uma proposta inovadora que permitirá a interdisciplinaridade entre núcleos com integração e proporá um educador que atuará numa lógica de educação do ensino socializante e integrador. Entretanto, segundo foi possível considerar, os professores apresentam dificuldades em proceder à integração dos conteúdos que trabalham, resultando em um conjunto de disciplinas de formação teórica. Isso caracteriza, na prática, uma proposta fragmentária que prioriza os aspectos teóricos em detrimento aos práticos, ou seja, que não apresenta diálogo com a prática.

Assim, concluímos que os limites para a efetivação do currículo realizado no curso de Pedagogia UAB/Unimontes, que apresenta uma proposta de integração por núcleos e eixos, encontra-se na escassa integração de diferentes tipos de conhecimentos, na formulação dos conteúdos, bem como no grau de flexibilidade do plano de atividades que, na opinião dos professores, apresenta-se muito rígido.

Foi possível considerar que os professores valorizam o enfoque interdisciplinar e consideram que um bom curso deveria mostrar conexões com outras disciplinas. Entretanto, mesmo havendo adequação do material didático no que diz respeito a este enfoque, os docentes demonstraram dificuldades para fazê-lo, o que atribuem principalmente à falta de integração entre os professores.

Os professores compreendem e concordam com a ideia de que o currículo precisa ser organizado por eixos. Entretanto, sentem-se impotentes para promover essa integração individualmente, sem a participação dos demais docentes. Como proposto por Santomé (1998), a viabilização do currículo integrado permitiria trabalhar com conteúdos culturais mais relevantes e/ou situados nas fronteiras das disciplinas; favoreceria, também, a atuação e formação de professores-pesquisadores, a adaptação aos atuais processos de trabalho e à crescente mobilidade de empregos, além de estimular a análise de problemas e a busca de soluções.

Os alunos, por sua vez, não demonstraram uma visão crítica em relação à organização do currículo por eixos, mas percebem que a integração só ocorre de forma muito superficial, o que demonstra a necessidade de intervenções para que os professores busquem essa integração e para que os alunos compreendam sua necessidade como estratégia para formar o sujeito de forma integrada.

Os alunos consideraram a avaliação muito rígida e mencionaram a prova com o instrumento mais utilizado, considerando que existe supervalorização do quantitativo em detrimento do qualitativo. Eles consideram contraditório em relação às políticas educacionais para formação docente e em relação às políticas educacionais de avaliação dos alunos do ensino fundamental com os quais trabalham ou vão trabalhar.

Os tutores, que desempenham um importante papel na EaD, também devem ser alvo de atenção da coordenação do curso de Pedagogia, pois não estão conseguindo atender as necessidades dos alunos.

Nesse contexto, consideramos que, para a efetivação do currículo integrado por eixos, proposto para o curso de Pedagogia UAB/Unimontes, tornam-se necessárias primeiramente mudanças na logística, organização do curso, bem como é preciso criar espaços de diálogo entre as disciplinas e seus docentes.

A mudança na postura dos professores formadores e dos tutores pode ajudar o acadêmico, incentivando-o a questionar, selecionar textos e *sites* de pesquisa, propondo temas para investigação, adotando, assim, ações metodológicas condizentes com o currículo compartilhado, integral e dinâmico. Essas ações serão fundamentais para superar o currículo tradicional, compartimentado e individualizado, dando ao mesmo um movimento contínuo, processual, construindo cotidianamente e valorizando a relação teoria e prática tão importantes na formação de professores.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para investigações que tenham como objeto a formação superior de professores na modalidade de educação à distância.

REFERÊNCIAS

- ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.
- AGUIAR, Márcia A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**, out./2006, vol. 27, n. 96, 2006, p.819-842.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANFOPE *et al.* **Considerações das entidades nacionais de educação – ANPEd, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR – sobre a proposta de resolução do CNE que institui diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 14 de abril de 2005.
- _____. **Documento das entidades sobre a resolução do CNE**. Abril de 2005. Campinas, 2005.
- _____. **VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da educação**. Brasília-DF, 07 de junho de 2005.
- _____. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**. (Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004).
- _____. **Proposta da ANFOPE para a minuta de Resolução sobre Diretrizes da Pedagogia**. Campinas, 2005.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARETIO, Lorenzo García. Para uma definição de Educação a Distância. In: LOBO NETO, Francisco Jose da Silveira (Org.). **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.
- BARRETO, Raquel Goulart. As Políticas de Formação de Professores: Novas Tecnologias e Educação a Distância. In: BARRETO, R. G. (Org.) **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 10-28.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 1994.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso Celso Tanus ; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Escola, Currículo e Cultura, Ensino/Aprendizagem, Psicologia da Educação, Educação, Trabalho e Movimentos Sociais**. Brasília: Liber Livro Editora: ANPED, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2494. De 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 6 de maio de 2011.

_____. **Decreto nº 5622, de 16 de setembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 6 de maio de 2011.

_____. **Decreto Sistema Universidade Aberta do Brasil Nº 5.800**, 08 de junho de 2006. Brasília,DF, MEC, 2006.

_____. **Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior**: 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 20 de setembro de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº133, de 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: maio de 2011.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 20 de junho 2010.

_____. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 20 de junho 2010.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Projeto de Resolução**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, março de 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____.CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005.

_____.CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006.

_____.**Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 de junho 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papiros, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CALIXTO, Aldeci; OLIVEIRA, Elsa G.; OLIVEIRA, Gilca dos S. V. **Enfrentar as incertezas: alternativas didáticas em ambientes virtuais**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/031tcc3.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2011.

CANDAU, Vera Maria. & LÉLIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, v. 12 (55): 12-18, nov./dez./1983.

CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CONTRERAS, D. J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Regina Teles. A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças. 24ª REUNIÃO DA ANPEd. Caxambu, Minas Gerais, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc>. Acesso em: 9 de junho 2009.

CRUZ, Telma Maria da. **Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF- 2007.

CRUZ, Giseli Barreto da. – PUC-Rio- **O Curso de Pedagogia no Brasil na Visão de Pedagogos Primordiais**. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd -2008 Caxambu/MG. GT-08: Formação de Professores.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1992.

_____. **Paradigmas científicos e propostas curriculares**. Texto apresentado em mesa-redonda organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu, UNESP, em agosto de 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/13.pdf> Acesso em 10 de maio de 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Modelos Institucionais de formação Docente**. Disponível em <<http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/publica/crjc/curymodelosformacaodocente.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro 2010.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, nº 85, dez/2003, p.1-19.

DUARTE, Sonia Regina Silva. **O perfil étnico-racial dos(as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas - Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF. 2010.

FENANDEZ, Celso Currás et al. **Dicionário de Psicologia e Educação**. Santiago: Xunta de Galicia, 1999.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, S.P.: Papyrus, 1995.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação Brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: PORTELA, R. de O. (Org.). **Política Educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da – UFRJ- **A Construção Sócio Histórica do Currículo de Pedagogia na UFRJ (1980/90)**: entre influências externas e internas- 32^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 2009 Caxambu/MG- GT: Currículo / n.12.

FONTANA, Maria Iolanda – UTP – **A Prática de Pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia**- 30^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED , 2007 Caxambu/MG-GT 08

FONTES, Edson Ary de Oliveira. **A Universidade Aberta do Brasil: fatores que facilitam e dificultam o processo de implantação** - 2009- Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF.

FORUMDIR. Considerações do FORUMDIR sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de resolução que institui diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (versão digitalizada).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, nº80, set/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302002008000009&lng=pt&rm=iso&tlng=PT> Acesso em: jan. de 2011.

_____. Certificação docente e a formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n. 85, 1095-1124, dez./2003.

FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GARCIA, Walter E. Legislação, políticas públicas e gestão para o ensino à distância. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 25. nº 139, 16-18, nov./dez. 1997.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores a Distância: Critérios de Qualidade** (2002). Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt1b.htm>>. Acesso em: 10 de outubro de 2010.

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GENTIL, Heloisa Salles – UNEMAT. **Formação de Professores a Perspectiva de Docentes dos Cursos de Pedagogia da UNEMAT/CÁCERES E SINOP**. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED- 2010 - Caxambu/MG. GT08.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Luciana dos Santos – PUC-Campinas, AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de – PUC-Campinas. **O Curso de Pedagogia e o Processo de Construção da Identidade do Pedagogo**. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED- 2010 - Caxambu/MG. GT08.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petropolis – RJ, Vozes, 2008.

_____. **Currículo: Teoria e História**. Petropolis – RJ, Vozes, 1995.

GÜNTHER, Hartmut. **Como Elaborar um Questionário**. Instituto de Psicologia, UnB. 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JANKOWSKI, Cláudia Vera. **A Formação de Professores na Universidade: uma tendência à primazia da prática? – 2006** - Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENDIPE. **Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185-212.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura.** Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>>. Acesso em: 20 junho 2011.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2005.

MACHADO, Liliane Campos. **Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia.** 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe.; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

MARIN, Alda J.; SAVIANI, Dermeval (Org.). Tema em Destaque. Formação de professores versus formação de pedagogos. **Caderno de Pesquisa.** SP: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. 37, n. 130, p.13-14, jan./abr. 2007.

MARTINS (2006). **Análise das tentativas de institucionalização da EaD na Universidade de Brasília (UnB) no período de janeiro de 1979 a junho de 2006.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF.

MARTINS, Onilza Borges. **Os caminhos da EaD no Brasil.** Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=pdf>. Acesso em: 20 junho 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education.** Londres: Routledge, 1993.p.22-38.

MORAES, Maria C. (Org.) **Educação a Distância: fundamentos e prática.** Campinas – SP: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do ensino superior a distancia no Brasil.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. **O que é educação a distância.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> [postado em: 2002]. Acesso em: 02 nov. 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. In: CANDAU, V.(Org.) **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A,2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MOROZ, Melania e GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, 2002.

NASCIMENTO, Débora Maria do – UERN – ANDRADE, Maria Edgleuma de. UERN – **A Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia/UERN/CAMEAM: trajetórias e debates**- 30^a REUNIÃO ANUAL DA ANPEd , 2007 Caxambu/MG- GT: Currículo / n.12.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, J. F; FONSECA, M; TOSCHI, M. S. **As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?** In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste, 2003, Campo Grande. VI EPECO. Campo Grande: Editora da UCDB/ Editora da UFMS, 2003. v. 1. p. 78-91.

PEREIRA, Eva Waisros. Expansão e diversidade. In: **Formação de professores a distância: experiências brasileiras**. Universidade Aberta de Portugal (Tese de Doutorado). 2002, p. 255-269.

_____. Educação a distância: concepção e desenvolvimento. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, V.9, n. 17, jul/ dez. 2003, p. 197-212. Disponível em:<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n17/educacao_a_distancia.html>. Acesso em: setembro de 2010.

PEREIRA, Eva Waisros, MORAES, Raquel de Almeida. **A educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil: breves apontamentos**. Portal Mundo Acadêmico. Disponível em:<<http://mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=12401449541702741112141704418>>. Acesso em: setembro 2010.

_____. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil**. Disponível em:<<http://mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=1240144954170274111214170418>> Acesso em: 10 de outubro de 2010 (s/d).

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidades e saberes da docências. In. PIMENTA, S. G.(Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999/2000.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Finalidades da Universidade no Contexto Atual. In: PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças (Orgs). **Docência no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica**: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras, FACED. Disponível em: < [HTTP://www.2.ufba.br/pretto/textos/rbe11.htm](http://www2.ufba.br/pretto/textos/rbe11.htm)>. Acesso em: 20 ag. 2011.

PRETI, Oresti (Orgs.). **Educação a Distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora 2005.

_____. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (Org). **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.

RAMOS.W.M. e MEDEIROS. L. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA. A.M.de, FIORENTINI. L.M.R., RODRIGUES. M.A.M (orgs). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) / Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

REZENDE, Flávia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, 2000.

RIBEIRO, Jacira Chaves. **Formação Continuada e Trabalho Pedagógico**: o caso de uma professora egressa do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização-PIE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF.2009

RICCI, Cláudia. **Formação do Professor**. Dicionário da Educação Tempos e Espaços Escolares publicado pelo SIAPE - Sistema da Ação Pedagógica. Disponível em:< http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aprojeto=OBJETO=bibliotecavirtualtemaseducacionais>. Acesso em: setembro de 2010.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O Proeja no Cefet-PA**: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração. 2009. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.

ROSA, Sanny Silva da – Universidade São Marcos; CARDIERI, Elisabete – USCS; TAURINO, Maria do Socorro – Universidade São Marcos. **Pesquisa e Formação de Professores**: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de Pedagogia. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd -2008 Caxambu/MG. GT-08: Formação de Professores

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTEMED, 1998.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O curriculum oculto**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer – UFV; FERENC, Alvanize Valente Fernandes – UFV. **A Escolha Profissional do Curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes**. 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd- 2010 - Caxambu/MG. GT08 – 6350.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção: Memória da Educação.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação**. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. v.5. p. 15-45. (Coleção: Polêmicas do nosso tempo).

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, M^a Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. [O que você precisa saber sobre].

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, 2004. p.525-545.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, São Paulo: CEDES, 2007.

SHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1987, pp.77 -92.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da – UNIVALI; MACHADO, Cila Alves dos Santos – UNIVALI. **Vozes dos Acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática**. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 2008 Caxambu/MG. GT-08: Formação de Professores.

SILVA, A. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. MOREIRA, A.F. e MACEDO, E. F (Orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto Ed. 2002.

SILVA, Fabiana Sena da. O mundo do trabalho e as novas competências profissionais para o pedagogo. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 31, n. 1, jan./jun. 2006, p. 139-156.

SILVA, Marcelo S. P. da. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo. **Revista Educação em Foco**, v. 10 n. 1 e n. 2 março/agosto 2005, setembro/fevereiro 2006, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=16,6>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Margarida Montejano – Unicamp, **SORDI**, Mara Regina Lemes – Unicamp. **A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia-** 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - 2006 - Caxambu/MG GT 08

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o Caso de Guanambi. 2009.** 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF. 2009.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra de. **Abordagens Técnico–Históricas em Educação a Distância.** Módulo I. SESI: Serviço Social da Indústria, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

_____.Subjetividade, prática e saber no Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: magistério. CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2.ed. RJ: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o saber docente.** Fortaleza: UFCE, 1996.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil:** Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TOLEDO (2009). **Concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD, da UNITINS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UNITINS.

TORRES, Rosa M. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TRICHES, Jocemara. **O curso de Pedagogia: projetos em disputa.** Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006, Florianópolis, UFSC, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: pesquisas qualitativa.** São Paulo: Atlas, 1987, p. 116-166.

UNIMONTES **Histórico da Unimontes** Disponível em:< http://portal.unimontes.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3450&Itemid=212 >. Acesso em: 20 de maio de 2011.

_____.**Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia /** Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2007.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia / UAB** – Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2008.

_____. **Caderno didático I: 1º período de pedagogia**. Montes Claros: Unimontes, 2009.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. (Org.) **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2003 p. 65-93.

_____. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas – SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, I. P. A. e SILVA, E. F. da. (Orgs.) **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, Ana Lúcia Amaral (Orgs.) **Formação de professores: Políticas e debates** – Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Ciberespaço e Educação: possibilidades e limites da interação dialógica nos cursos online da Unimontes Virtual**. Brasília: UnB, 2003. (Dissertação de mestrado em Educação) 139 p.

_____. **Teorias Psicológicas dos Processos de Desenvolvimento e de Aprendizagem**. Set. 2006.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. *et al.* **Redes colaborativas de aprendizagem**. Brasília: Editora?, 2006. p.01 – 14.

VIERA, Fábila Magali Santos. **A formação inicial de professores on-line. Possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF. 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis, 2007.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada com os coordenadores do curso e tutoria

Código:

Data:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: Cláudia Soares de Oliveira
ORIENTADORA: Livia Freitas Fonseca Borges

Este instrumento destina-se à pesquisa de mestrado de Cláudia Soares de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo é levantar informações acerca do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes.

- 1) Como foi a sua formação no Ensino Superior? Qual curso? Por que optou por ele?
- 2) Qual o seu tempo de docência no ensino superior?
- 3) Qual o seu tempo na coordenação do curso de Pedagogia?
- 4) Como aconteceu a sua ida para a coordenação do curso de Pedagogia?
- 5) Como você percebe a sua condição de coordenador?
- 6) Quais os limites e possibilidades de ser coordenador em um curso a distância?
- 7) Como você percebe ou concebe a organização do currículo por eixos integradores?
- 8) Que formação o currículo do curso oferece, propõe?
- 9) Como os eixos integradores propostos no PPP do curso de Pedagogia são viabilizados, realizados no processo de formação a distância?
- 10) Como a coordenação avalia o processo de formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- 11) Algo a acrescentar?

Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: _____

Estado civil: _____

Naturalidade: _____

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada com os professores

Código:

Data:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: Cláudia Soares de Oliveira
ORIENTADORA: Livia Freitas Fonseca Borges

Este instrumento destina-se à pesquisa de mestrado de Cláudia Soares de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo é levantar informações acerca do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes.

- 1) Como foi a sua formação no Ensino Superior? Qual curso? Por que optou por ele?
- 2) Qual o seu tempo de docência no ensino superior?
- 3) Como você percebe a sua condição de formador?
- 4) Quais os limites e possibilidades de ser formador em um curso a distância?
- 5) Você tem acesso ao PPP do curso de Pedagogia UAB/Unimontes?
- 6) Como você trabalha a sua disciplina no que se refere à questão curricular (o que está proposto no PPP do curso, como: ementa, referências, prática interdisciplinar e outros)?
- 7) Como você percebe ou concebe a organização do currículo por eixos integradores?
- 8) Quais as possibilidades e os limites que você pode apontar no que se refere à organização e efetivação do currículo do curso?
- 9) Que formação o currículo do curso oferece, propõe?
- 10) Como você se formou para ser formador em EAD?
- 11) Quais as especificidades do currículo realizado no curso de Pedagogia UAB/Unimontes?
- 12) Como os eixos integradores propostos no PPP do curso de Pedagogia são viabilizados, realizados no processo de formação a distância?
- 13) Algo a acrescentar?

Dados pessoais:

Idade: _____

Sexo: _____

Estado civil: _____

Naturalidade: _____

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada com o tutor

Código:

Data:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: Cláudia Soares de Oliveira
ORIENTADORA: Livia Freitas Fonseca Borges

Este instrumento destina-se à pesquisa de mestrado de Cláudia Soares de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo é levantar informações acerca do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes.

- 1) Como foi a sua formação no Ensino Superior? Qual curso? Por que optou por ele?
- 2) Qual o seu tempo de docência no ensino superior?
- 3) Como você percebe a sua condição de tutor?
- 4) Quais os limites e as possibilidades de ser tutor nesse curso a distância?
- 5) Você tem acesso ao PPP do curso de Pedagogia UAB/Unimontes?
- 6) Como você percebe ou concebe a organização do currículo por eixos integradores?
- 7) Quais as possibilidades e os limites que você pode apontar no que se refere à organização e efetivação do currículo do curso?
- 8) Que formação o currículo do curso oferece, propõe?
- 9) Como você se formou para ser tutor?
- 10) Quais as especificidades do currículo realizadas no curso de Pedagogia UAB/Unimontes?
- 11) Como os eixos integradores propostos no PPP do curso de Pedagogia são viabilizados, realizados no processo de formação a distância?
- 12) Algo a acrescentar?

Dados pessoais:

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____ Naturalidade: _____

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semiestruturada com os acadêmicos

Código:

Data:

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISADORA: Cláudia Soares de Oliveira
ORIENTADORA: Lívia Freitas Fonseca Borges

Este instrumento destina-se à pesquisa de mestrado de Cláudia Soares de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo é levantar informações acerca do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes.

- 1) Você tem ou já teve acesso ao PPP do curso de Pedagogia?
- 2) Quais os limites e as possibilidades do currículo do seu curso?
- 3) Você já ouviu falar em eixos integradores?
- 4) Existe uma relação interdisciplinar de uma disciplina com outras da matriz curricular do curso?
- 5) Como você percebe a sua formação e o currículo que está propiciando essa formação?
- 6) Algo mais a acrescentar?

Dados pessoais:

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____ Naturalidade: _____

ANEXO A – Estrutura curricular Pedagogia – Licenciatura – UAB/ 2008

1º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	308	20	-	

2º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	278	50	-	

3º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	268	60	-	

4º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	258	70	-	

5º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	253	75	120	

6º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	263	65	120	

7º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	258	70	120	

8º Período							
	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular intensiva	Seminário	Avaliação	Atividades Orientadas e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Total	40	24	8	258	70	120	
Total	320	192	64	2.144	480	480	3680
Atividade Acadêmico-Científico Cultural							240
Total geral	320	192	64	2.144	480	480	3920

*No cômputo da carga horária total estão incluídas as 240 horas de AACC

INDICADORES FIXOS	CARGA HORÁRIA (hora/aula= 50min)	CARGA HORÁRIA (hora/aula= 60min)
Carga horária total	3.920 h/a	3.266h e 40 min
Atividades presenciais	576 h/a	480 h
Atividades intermodulares a distância	3.104 h/a	2.586h e 40 min
Atividades acadêmico-científico-culturais	240 h/a	200h
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA (hora/aula= 50min)	CARGA HORÁRIA (hora/aula= 60min)
Aulas teóricas	2.720 h/a	2.266 h e 40 min
Atividades acadêmico-científico-culturais	240 h/a	200 h
Prática de formação	480 h/a	400h
Estágios Supervisionados	480 h/a	400h
Carga horária total	3.920 h/a	3.266 h e 40 min

Fonte: Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia-Licenciatura UAB/UNIMONTES, 2008.