

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA PRESENCIAL E PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

STELLA FERNANDA GUIMARÃES SZATKOWSKI

**MARINGÁ
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA PRESENCIAL E PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada por Stella Fernanda Guimarães Szatkowski ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. João Luiz Gasparin

MARINGÁ
2009

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

S996f Szatkowski, Stella Fernanda Guimarães
A formação docente nos cursos de licenciatura em pedagogia
presencial e pedagogia à distância / Stella Fernanda Guimarães
Szatkowski.

118 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade
Estadual de Maringá

Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin

1. Educação à distância. 2. Pedagogia. 3. Ensino superior. I.
Gasparin, João Luiz. II. Universidade Estadual de Maringá.
Mestrado em Educação. III. IT.

CDD: 371.35

STELLA FERNANDA GUIMARÃES SZATKOWSKI

**A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA PRESENCIAL E PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.. João Luiz Gasparin – UEM

Prof^a. Dra. Raquel de Almeida Moraes – UnB

Prof^a. Dra. Teresa Kazuko Teruya – UEM

26/03/2009

Dedico este trabalho à minha mãe Luiza e à memória de meu pai, Fernando Guimarães, que, mesmo tendo deixado este plano há tempos, sua imagem jamais se apagou da minha memória, e se aqui estivesse, certamente estaria vibrando com minha vitória.

Aos meus filhos, Sheldon e Glenda, razão maior do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele jamais teria chegado aonde cheguei. Sua proteção me fez forte e sua bênção me fez seguir em frente, sem me abater diante dos problemas.

Ao “meu” professor-orientador, amigo e cúmplice João Luiz Gasparin, pelos momentos de orientação, atenção, respeito, estímulo e confiança, acreditando no meu potencial e respeitando meus limites enquanto pesquisadora iniciante. Sua presença em minha vida nestes anos de estudo foi sempre de apoio, de compromisso, de reciprocidade. Uma grande educador!

À banca de seleção: Professora Sonia, Professor Gasparin e Professora Elizete, pelo primeiro voto de confiança em meu trabalho.

Às Professoras Raquel de Almeida Moraes e Analete Regina Schelbauer, pela disponibilidade em conhecer este trabalho, pelas valiosas sugestões.

À Professora Tereza Kazuko Teruya, que se mostrou sempre disposta em me ajudar com um imenso carinho, tão necessário durante estes anos de estudo.

Aos colegas de mestrado, Delton e Suelen, pelo apoio e amizade.

Ao meu marido, Carlos Alberto, que mesmo sem entender meu gosto pelos estudos, apoiou minhas idas e vindas em busca da realização de um sonho.

À coordenação do PPE/UEM, pela oportunidade, e aos secretários, Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima, pela prontidão e pela eficiência.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis”.

José de Alencar

SZATKOWSKI, Stella Fernanda Guimarães. **A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2009.

RESUMO

Vivenciamos um momento na História da Educação em que as discussões estão voltadas para o compromisso com o ensino de qualidade e mais especificamente para os profissionais que estão assumindo suas funções como educadores na sociedade. Por este motivo, o objetivo deste trabalho foi analisar os projetos político-pedagógicos de três Instituições de Ensino Superior que ofertam os Cursos de Licenciatura em Pedagogia Presencial e Licenciatura em Pedagogia a Distância e através da comparação entre estes documentos oficiais responder à seguinte problemática: **quais os pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de pedagogia presencial e pedagogia a distância que fundamentam a formação inicial dos futuros pedagogos?** A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa sob a forma de estudo de caso histórico-organizacional. Alguns pontos importantes dos projetos político-pedagógicos nortearam a investigação: os objetivos dos cursos, o perfil profissional do formado, a matriz curricular e o sistema de avaliação. Assim, através de um breve histórico da educação a distância no Brasil, como também da implantação do curso de Pedagogia em nosso país foi possível criar condições para que o problema fosse respondido. À luz dessas análises, observamos que as Instituições de Ensino Superior buscam formar o pedagogo do ensino presencial e o pedagogo do ensino a distância com as mesmas características básicas de formação, isto é, há pequenas diferenças nos projetos político-pedagógicos de uma e de outra modalidade, mas nada que realmente possa influenciar no resultado ao fim do curso. Notamos uma especial atenção para os projetos políticos pedagógicos da modalidade EAD, visto que todos eles estavam em implantação e sujeitos a alterações, provavelmente porque esta modalidade de ensino ainda está tentando se estabelecer como sendo eficiente na formação de professores.

Palavras-chave: Educação a Distância; Projetos Político-Pedagógicos; Pedagogia; Instituições de Ensino Superior.

SZATKOWSKI, Stella Fernanda Guimarães. **TEACHING TRAINING IN BACHELOR IN PRESENTIAL PEDAGOGY COURSES AND BACHELOR IN DISTANCE PEDAGOGY COURSES.** (118 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: João Luiz Gasparin. Maringá, 2009.

ABSTRACT

We are experiencing a moment in the history of education in which the discussions are focused on the commitment to quality teaching and more specifically for professionals who are assuming their roles as educators in society. Therefore, the objective of this study was to analyze the political-pedagogic projects of three higher education institutions that offer courses in the Bachelor of Pedagogy in presential modality and in distance modality and through the comparison of these documents answer the following question: what the theoretical and methodological assumptions of the presential pedagogy courses and distance pedagogy courses that underlie the training of future teachers? The methodology used was qualitative research as a historical and organizational case study. Some important points of the political-pedagogic projects guided the research: the objectives of the courses, the professional profile of the future teacher, the matrix system of curriculum and assessment. Thus, through a brief history of distance education in Brazil, but also the implantation of education pedagogy course in our country could create conditions for the problem to be answered. At the light of this analysis, we observed that higher education institutions look for training the teacher in Pedagogy in presential modality and pedagogy in distance modality with the same characteristics of basic training, that is, there are small differences in the political-pedagogic projects of a type and other but nothing that really can influence the outcome at the end of the course. We noticed a particular attention to the political projects in distance education (DE), since they were all in development and subject to change, probably because this type of education is still trying to establish as effective in training teachers.

Key words: Distance Education; Political-Pedagogical Project; Pedagogy; Higher Education Institutions.

LISTA DE SIGLAS

CEAA	– Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEAD	– Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília
CECIERJ	– Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	– Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CENIFOR	– Centro de Informática
CIEDs	– Centros de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus e Educação Especial
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DAT	– Departamento de Aplicações Tecnológicas
DITEC	– Departamento de Infra-estrutura Tecnológica
EAD	– Educação a Distância
FCBTVE	– Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
FPA	– Fundação Padre Anchieta de São Paulo
FRM	– Fundação Roberto Marinho
GTPE	– Grupo de Trabalho de Política Educacional
IBOPE	– Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NTE	– Núcleos de Tecnologia Educacional
OEA	– Organização dos Estados Americanos
PROINFO	– Programa Nacional de Informática na Educação
PRONTEL	– Programa Nacional de Teleducção
SEAT	– Secretaria de Aplicações Tecnológicas
SEED	– Secretaria de Educação a Distância
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/Sistema Nacional de Tele-educção
SIRENA	– Sistema Rádio-educativo Nacional
TIC	– Tecnologias de Informação e Comunicação
TVEs	– TVs Educativas
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIREDE	– Rede de Educação Superior a Distância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	20
2.1. Tendências na EaD.....	23
2.2. As primeiras experiências: a educação via rádio.....	25
2.3. A Educação pela Televisão.....	30
2.4. Políticas de Educação a Distância.....	33
2.4.1. As relações entre educação a distância e o poder público antes de 1996.....	34
2.4.2. As relações entre educação a distância e o poder público após a nova LDB.....	36
2.5. As Tecnologias de Informação e Comunicação.....	37
2.6. Alguns projetos e experiências universitários em EAD.....	41
2.7. O conceito de universidade aberta.....	49
3. A PEDAGOGIA NO BRASIL.....	54
3.1. Da necessidade da reformulação	59
3.2. Uma nova concepção pedagógica.....	64
3.3. Alguns Aspectos da Educação.....	66
4. ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	71
4.1. Objetivos dos cursos da Instituição A.....	72
4.2. O perfil profissional dos formados pela Instituição A.....	74
4.3. A matriz curricular da Instituição A – ensino presencial.....	76
4.4. A matriz curricular da Instituição A – ensino a distância.....	80
4.5. A avaliação da Instituição A.....	84
4.6. Os objetivos dos cursos da Instituição B.....	87
4.7. O perfil profissional dos formados pela Instituição B.....	90
4.8. A matriz curricular da Instituição B – ensino presencial.....	92
4.9. A matriz curricular da Instituição B – ensino a distância.....	95
4.10. A avaliação na Instituição B.....	98
4.11. Os objetivos dos cursos da Instituição C.....	102
4.12. O perfil profissional dos formados pela Instituição C.....	104
4.13. A matriz curricular da Instituição C – ensino presencial e a distância.....	106
4.14. A avaliação na Instituição C.....	108
5. CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS	114

1. INTRODUÇÃO

Neste período de mudanças generalizadas na sociedade, especialmente no Brasil, observa-se a necessidade imediata de alteração no sistema educacional, a fim de entender e interferir no conjunto dessas transformações. Globalização, sociedade da informação, mudanças nas relações de trabalho e exigências para a capacitação do trabalhador são alguns dos aspectos básicos que precisam ser considerados no processo de qualificação dos sujeitos da cultura e, em especial, daqueles que são profissionais da educação e que retro-alimentam esse processo.

Para uma plena inserção no mundo contemporâneo, especificamente no Brasil, exige-se dos profissionais da educação um processo de atualização constante. Para isso, as mais evidentes mudanças parecem estar na estrutura dos currículos, que devem possibilitar a implantação de conteúdos adequados aos novos desafios, com ênfase nos projetos de educação à distância e de utilização das tecnologias da comunicação e informatização na educação.

Tomando como princípio norteador a inseparabilidade entre as dimensões do “ser”, “pensar” e “agir”, próprias da natureza do ser humano, os profissionais da educação devem atuar de tal forma que estas características se desenvolvam e se concretizem em cada educando, uma vez que essas expressões apontam para um problema fundamental: o contexto atual de mudanças das formas de educação, que buscam sair do modelo da escola monocultural; tais características educacionais precisam ser repensadas, reinventadas e pluralizadas dentro do contexto escolar.

Isso significa inclusive entender que o modelo de aula presencial não é mais a única possibilidade de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Significa, também, transformar o espaço de tempo educativo em um campo de onde emergem atividades curriculares que articulem os conteúdos às ações que irão desencadear as discussões de assuntos relacionados à produção e dinamização do processo de construção do conhecimento e informação, práticas docentes, dentro de um procedimento ininterrupto de auto-avaliação e formação continuada dos profissionais da educação. Este processo de formação

permanente dos professores requer a adoção de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem diferentes dos utilizados em aulas presenciais. É necessária uma nova didática própria para a Educação a Distância – EAD. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, através do Art. 80, dá legitimidade aos cursos a distância. Daí a exigência de uma nova formação docente, pois outros são os meios, outras são as condições de aprendizagem dos alunos.

Enquanto se busca uma educação de melhor qualidade, re-avaliando instrumentos de valorização e reflexão para a educação brasileira neste momento de controvérsias e debates a respeito do rumo que esta educação está tomando, a comparação entre dois tipos de cursos – presencial e a distância – por meio do estudo de seus respectivos projetos político-pedagógicos traz a possibilidade de entender melhor os caminhos por onde estão passando os processos educacionais.

Uma primeira constatação mostra que o curso a distância de Licenciatura em Pedagogia possui o mesmo tempo de duração do curso presencial. Neste sentido, a problemática a ser pesquisada é intrigante e desafiadora. Assim, os mecanismos utilizados para a formação do profissional da educação devem ser observados, buscando o entendimento sobre a proposta teórico-metodológica oferecida por um e outro curso.

Para Saviani (2003) os professores devem se submeter a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem, revendo sua própria ação pedagógica através da leitura e pesquisa. É preciso saber se estes profissionais saem com a capacidade de auto-avaliação para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais, o que nos leva a questionar: **quais os pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de pedagogia presencial e pedagogia a distância que fundamentam a formação inicial dos futuros pedagogos?**

A formação de professores é um trabalho minucioso, no qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, re-elaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive. Dessa forma, urge trabalhar com a realidade local sem perder de vista as transformações que estão acontecendo no mundo, em todas as áreas do

conhecimento, pois o processo de formação não cessa, envolvendo novos contingentes de professores. Trata-se, pois, de uma situação muito peculiar em que o envolvimento do professor e a sua responsabilidade com o processo de formação constituem condição fundamental para que a sociedade perceba que mudanças significativas na educação estão acontecendo paulatinamente.

Deve-se salientar, também, que é o professor, enquanto intelectual transformador, que, de acordo com Giroux (1997), deve fornecer uma vigorosa crítica teórica das ideologias instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular e enfatiza que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam.

Embora algumas instituições se mostrem interessadas pela mudança de paradigmas, os esforços que elas desenvolvem podem nem sempre ser suficientes para atender às necessidades dos professores, mas pressupõe-se que elas ofereçam oportunidades que permitam ao professor ir além dos limites estabelecidos pelo contexto escolar em que irão atuar.

Dentro dessa práxis mediadora, inerente à formação do professor, qualquer projeto de formação inicial e/ou continuada que se proponha a uma modificação efetiva da ação docente, para além de recursos técnico-pedagógicos, deve preparar os profissionais da educação para uma atuação mais eficaz frente às evidentes mudanças necessárias. Formar profissionais conscientes e críticos, com autonomia para investigar, capacidade de encontrar suas próprias respostas e aptos para transformarem o contexto em que se encontram inseridos, deveria ser uma das maiores preocupações no processo de elaboração das propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores.

Contudo, é preciso analisar as instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia presencial e pedagogia a distância e estabelecer uma relação entre as estruturas curriculares e metodologias utilizadas, que estão sendo disponibilizadas aos futuros professores das séries iniciais, e verificar qual das duas propostas levará mais eficientemente a uma prática pedagógica voltada para as perspectivas de mudanças que estão sendo discutidas em várias instâncias e por vários órgãos que administram a formação do profissional na educação. Trata-se de responder a perguntas cruciais, e que há tempos vêm

gerando as mais controversas discussões, sobre a metodologia utilizada nos cursos a distância e presencial; sobre o acesso dos educadores às novidades no campo da educação, em ambas as formas; sobre as alternativas de avaliação e a perspectiva de conscientização da necessidade de um sistema de capacitação continuada dos futuros profissionais que frequentam esses cursos.

O objetivo deste trabalho de investigação científica é, portanto, analisar projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia Presencial e de Licenciatura em Pedagogia a Distância buscando compreender se os subsídios teórico-metodológicos atendem à práxis transformadora da realidade educacional vigente.

A estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia Presencial e Licenciatura em Pedagogia a Distância foi analisada, buscando entender, em primeiras aproximações, como se dá o curso de Pedagogia de algumas instituições que oferecem as duas modalidades: presencial e a distância.

Pela análise minuciosa dos Projetos Político-Pedagógicos de três cursos de Pedagogia Presencial e três cursos de Pedagogia a Distância, buscou-se identificar o perfil do profissional que pretendem formar.

A formação de professores tem sido objeto de muitos estudos e debates o que nos oferece um conjunto relevante de dados e reflexões sobre o tema. Entretanto, existem ainda muitas dúvidas e indefinições, cujo encaminhamento apropriado depende de muitos estudos e pesquisas neste campo que abram espaço para manifestações, depoimentos e sugestões dos próprios profissionais da educação.

A identidade profissional do professor está ligada às representações sociais sobre ele, isto é, às idéias e crenças que a população e os próprios professores têm sobre o trabalho que fazem. Na formação de professores, essa identidade parece estar associada ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, de ser um profissional, interagindo com as representações sociais sobre sua identidade.

A concepção de prática pedagógica é outro pressuposto da formação de professores, uma vez que a dinâmica da escola, em grande parte, é fruto de sua atuação. Podemos defini-la como uma prática social específica, de caráter cultural. Ela vai além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala

de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto político-pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e com a sociedade.

A partir desta concepção de formação de professores, de acordo com Chauí (2001), o avanço neoliberal acentua carências e privilégios, em detrimento dos direitos, fazendo com que a crise nas universidades e, conseqüentemente, o aumento das discrepâncias na formação do profissional sejam um fator indissociável do momento político atual em que vivemos. Um outro fator descaracteriza a importância da formação docente, como observa Chauí,

[...] A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e a relação entre ela e outras afins. A docência é pensada ou como habilitação rápida, para graduados que precisam entrar no mercado de trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam em pouco tempo jovens obsoletos e descartáveis. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2001, p. 211).

O descaso das políticas públicas educacionais está fazendo dos profissionais da educação reféns de sua própria atuação. Há uma necessidade urgente de transformações das estruturas curriculares para que os futuros docentes não sejam vistos como produtos não-prontos, apesar de passarem diversos anos de sua vida em bancos acadêmicos, acreditando que sairão bem preparados para enfrentarem as mais variadas dificuldades na sua área de formação.

Referindo-se ao currículo dos diversos cursos, McLaren (1997) confirma a necessidade de sua reestruturação curricular ao afirmar que um currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso, fazendo menção de que a parte mais importante é preparar os estudantes para determinadas posições na sociedade, favorecendo certas formas de conhecimento, afirmação de desejos e valores, dentro de uma pedagogia crítica, tendo em vista os rumos que, determinados conceitos e conteúdos podem tomar, favorecendo as classes dominantes e mantendo as classes menos favorecidas em seu lugar de submissão.

Portanto, para examinar as possíveis contradições entre forma e conteúdo, em materiais curriculares, Apple (1997) salienta que precisamos descobrir o que está presente e o que está ausente no próprio conteúdo, que estruturas fornecem parâmetros para as suas possíveis leituras, que dissonâncias e contradições existem em seu interior que possam propiciar leituras alternativas, a fim de que a formação docente se transforme em algo bem próximo do ideal esperado para uma sociedade mais justa e democrática.

Neste cenário descrito, em que a formação docente tem um papel fundamental quando consideramos uma urgente necessidade de mudança no panorama histórico-cultural em que a educação torna-se o centro das atenções, visualizamos a necessidade de um estudo comparativo entre as duas modalidades de educação escolar a fim de constatar se os fundamentos teóricos que ambas oferecem são os mesmos ou não e se respondem aos desafios da formação profissional necessária para a atualidade.

A educação a distância é, ao mesmo tempo, uma causa e um resultado de mudanças significativas em nossa compreensão do próprio significado da educação, bem como as mudanças mais óbvias na compreensão de como ela deveria ser organizada (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 20).

Intrinsecamente ligada à mudança, a EAD é inegavelmente a ferramenta que faltava para o acesso democrático de todos ao saber sistematizado.

A presente pesquisa procurou trazer à luz das discussões a maneira como a formação docente através desta modalidade de ensino pode contribuir para a melhoria da educação em nosso país, comparada à modalidade presencial.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa sob a forma de estudo de caso histórico-organizacional no qual foram analisados projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância e Presencial. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

O objetivo desta pesquisa consistiu em fazer um estudo de documentos oficiais e da literatura sobre o tema, analisando seu conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Triviños (1987) é um método que pode ser aplicado na investigação qualitativa desde que alcance forças sistematizadas de uso, adquirindo uma forma organizada de investigação.

A partir desta perspectiva metodológica, realizou-se uma pesquisa de caráter teórico-descritivo, comparando os projetos político-pedagógicos de instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura em Pedagogia com regime presencial e cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), no Estado do Paraná.

Este trabalho assim se estrutura:

Nesta primeira seção, apresentamos uma visão geral de todo o trabalho.

Na segunda seção trazemos à luz **um breve histórico da Educação a Distância no Brasil**, a fim de entender como os processos de ensino na modalidade a distância surgiram há bastante tempo no país. As primeiras manifestações não possuem registro histórico inicial, mas sabe-se que já existiam em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, conforme dados apresentados por Correia (2005).

Esta seção se subdivide em oito tópicos: o primeiro denominado **Tendências da EaD**, mostra os modelos de educação a distância desenvolvidos ao longo dos anos na sociedade brasileira, aos quais Belloni (2003) chama de gerações. Em seguida, **As primeiras experiências: educação via rádio** tratam, de maneira mais detalhada, da importância que a radiodifusão teve para o ensino a distância.

A Educação pela televisão, assunto tratado no terceiro tópico, apresenta os diversos programas de televisão que estabeleceram uma proposta educativa. **Políticas de Educação a Distância**, tópico seguinte, mostra que as características de democratização e flexibilização do ensino são inerentes ao processo de ensino a distância.

As relações entre Educação a distância e poder público antes de 1996 são abordadas no quinto tópico, com um cronograma de acontecimentos importantes relacionados à implantação de projetos visando a implementação da informática no processo ensino-aprendizagem, deixando espaço para reflexões do sexto tópico, **As relações entre Educação a distância e poder público após a nova LDB**. Com a Lei 9.394/96, a EaD ganhou novo status ficando em pé de igualdade com a educação presencial.

O sétimo tópico visa apresentar **alguns projetos e experiências universitários em EaD** e a aceitação desta modalidade no ensino superior, os recursos utilizados para que esta prática aconteça e a importância das tecnologias de informação e comunicação.

O conceito da universidade aberta, tópico que encerra o primeiro capítulo, traz explicações acerca da Open University, Inglaterra, a universidade aberta, que foi a primeira instituição aberta e a distância próspera do mundo.

A terceira seção, intitulada **A Pedagogia no Brasil**, traz em sua abertura uma localização temporal-histórica deste curso no Brasil. Está sub-dividida em três tópicos sendo o primeiro relacionado à necessidade de uma **reformulação do curso**.

Uma nova concepção pedagógica, título do segundo tópico, aborda as mudanças necessárias para a formação de um novo perfil docente.

O terceiro tópico apresenta reflexões sobre mudanças substantivas nos modos de ensinar e aprender, fruto das complexidades do ensino por mídias, da implantação das novas tecnologias da informação (TIC) e da necessidade dos profissionais da educação em se adaptar a essas mudanças, já que os novos meios não substituem os velhos, ao contrário, vem completá-los.

Depois de amplamente pesquisados e minuciosamente analisados os projetos político-pedagógicos dos cursos em questão, a última seção traz uma **Análise dos Cursos de Pedagogia Presencial e de Pedagogia a distância**, e os pontos de reflexão se concentram nos objetivos dos cursos, o perfil profissional que as instituições de ensino superior pesquisadas, suas matrizes curriculares e o método de avaliação.

2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Como nos demais países do mundo, no Brasil, a trajetória da EaD tem sua origem no processo de disseminação dos meios de comunicação. Saraiva (1996) procura mostrar essa evolução, ressaltando que já existia, por volta de 1850, o ensino por correspondência entre agricultores e pecuaristas europeus, que aprendiam através de cartas, a melhor maneira de plantar ou cuidar do rebanho, passando pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva, até os atuais processos de utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia.

Na opinião do autor, independentemente da tecnologia adotada, a EAD não poderá prescindir de sua finalidade educacional, pois os meios tecnológicos devem servir como instrumental logístico para que se efetive seu objetivo.

A EaD no Brasil, como nos outros países, não tem uma data precisa de início. Segundo Landim (1997), em 1923 a EaD surgiu no Rio de Janeiro. No dia 20 de agosto de 1923, o governo federal, já com Arthur Bernardes na presidência, autorizou oficialmente o início de suas transmissões, via rádio, desde que para fins educativos. Com seu programa de “educação em massa”, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro parecia, a princípio, uma extensão de Academia de Ciências. Em 1936 a Rádio Sociedade torna-se Rádio Ministério da Educação, doada por Edgard Roquette-Pinto, antropólogo, médico pesquisador, educador e também fundador desta primeira emissora radiofônica do país. Protagonizou uma das mais brilhantes carreiras de pesquisador e intelectual que este país já conheceu

Já Nunes (1993), afirma que a EaD no Brasil surgiu em 1939, com a criação do Instituto Rádio Monitor. Em seguida registra as experiências do Instituto Universal Brasileiro, a partir de 1941, que fornecia aos alunos apostilas e materiais didáticos para seu aprendizado por correspondência.

De acordo com Correia (2005), os primeiros experimentos em EAD no Brasil ficaram sem registros e por isso a lista de datas divulgada pela autora tem início apenas em 1923. Considera, contudo, a autora, que já em 1904 havia o ensino por correspondência que fazia uso da tecnologia: mídia impressa e correio.

É importante registrar os dados de Correia (2005, p. 21-22) para uma visão mais abrangente das datas e seus respectivos acontecimentos:

1923/1925 – Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A primeira rádio brasileira, criada em 1923 por um grupo de cientistas, com fins de divulgação e educação da ciência em todo o Brasil.

1923 – Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão - Roquete Pinto é convidado pelo educador baiano Anísio Teixeira, um dos maiores nomes da Educação na história do Brasil, para instalar uma nova emissora. Considerado o “pai do rádio brasileiro”.

1939 – Marinha e Exército – cursos por correspondência. A Marinha e o Exército começam a oferecer cursos por correspondência para a formação profissional básica.

1941 – Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, formação profissional básica. Pioneiro no ensino a distância em nosso país.

1958 - Universidade de Santa Maria (RS) - a televisão passou a ser utilizada para a difusão de programas educativos.

1960 – Rede de Emissoras católicas do Rio de Janeiro – criação e transmissão de programas via rádio. Como forma de manter a Rádio Legendária no ar foi criado o Clube da Amizade, que na década de 60 chegou a contar com mais de 20 mil sócios contribuintes, dentre católicos e de outras religiões, pois a emissora foi adquirida pela Igreja Católica com o objetivo de permanecer na Lapa e ser um veículo de comunicação de toda a comunidade, com o principal objetivo de transmitir conhecimento e informação.

1970 – Projeto Minerva – cursos transmitidos por rádio em cadeia nacional. O Projeto Minerva nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Foi iniciado em 1º de setembro de 1970. O nome Minerva é uma homenagem a deusa grega da sabedoria. Do ponto de vista legal foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. A obrigatoriedade é fundamentada na Lei 5.692/71.

1974 – TVE do Ceará – A TVE do Ceará teve início em 1974. Desenvolve o programa Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª série, principalmente no interior do estado. A TVE do Ceará presta serviços às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mediante convênio. Produz e veicula os programas de televisão e

elabora o material impresso. Compete às Secretarias a cessão das salas de aulas, os professores, os equipamentos e a respectiva manutenção, a reprodução e distribuição do material impresso, a supervisão. Enfim, todos os aspectos administrativos, logísticos e pedagógicos da utilização.

1976 – SENAC – Sistema Nacional de Tele-educação, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido 2 milhões de alunos)

1979 – Colégio Anglo-Americano (RJ) – atua em 28 países, com cursos por correspondência para brasileiros residentes no exterior, em nível de 1º e 2º graus

1979 – UnB – cursos veiculados por jornais e revistas; em 1989 esses cursos são difundidos no Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD) transforma no CEAD e é lançado O Brasil EaD.

1991 – Fundação Roquette-Pinto – programa Um salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do ensino fundamental

1995 – Secretaria Municipal de Educação – MultiRio (RJ) – cursos de quinta a oitava série, através de programas televisivos e material impresso

1995 – Programa TV Escola – MEC - O Projeto TV Escola fez parte da política global da reforma educacional brasileira e em especial, da formação de professores

1996 - Foi criada, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), em substituição à Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, criada em 1992, com o objetivo de traçar e implementar as políticas de EAD no Brasil

2000 – UNIREDE – Rede de Educação Superior a Distância – consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil

2005 – Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2005 o Ministério da Educação do Brasil, através da Secretaria de Educação a Distância, criou o projeto Universidade Aberta do Brasil. O curso-piloto do projeto é o de graduação em Administração na modalidade educação a distância (EAD)

O rádio e a televisão tiveram grande importância na massificação do ensino, visto que, os projetos de educação mais significativos mostram-se aliados a cursos transmitidos em cadeia nacional.

2.1. Tendências da EAD

Seguindo os estudos citados por Belloni (2003, p. 56), no percurso do desenvolvimento de EAD no Brasil podem ser identificadas três tendências nos modelos que marcam gerações, que abrangem a lista de datas anteriormente citadas:

- a) a primeira, marcada pelo ensino por correspondência, iniciada no final do século XIX, decorrente do desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nessa fase pioneira, a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames presenciais;
- b) a segunda, relaciona-se com o ensino por multimeio; e
- c) dissemina-se com o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Na primeira tendência de EaD, ou primeira geração, observa-se claramente a assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do estudante, ou seja, um alto grau de autonomia do aluno quanto ao lugar de seus estudos e a conseqüente separação quase absoluta do professor, e, por outro lado, uma ausência quase total de autonomia com relação às questões de prazos e escolhas de currículos ou métodos. (BELLONI, 2003).

A segunda tendência inaugurou a geração do ensino por multimeios a distância. Desenvolveram-se ainda nos anos 1960, integrando ao uso do impresso, os meios de comunicação audiovisuais (antena parabólica ou cassete) e, em certa medida, computadores, que à época ainda eram pouco conhecidos pela maioria da população. (BELLONI, 2003).

O modelo da segunda geração evoluiu a partir das orientações dos industriais e empresários típicos da época, integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação. Ainda hoje é o modelo que prevalece na grande maioria das experiências de EaD. Seus principais meios são o impresso, programas de vídeo e áudio com uso de antena para a sua difusão. Nessa geração as universidades abertas (UAB) baseavam seus cursos

em materiais impressos, no uso do rádio, da televisão, não obstante as inovações tecnológicas à disposição no mercado. (BELLONI, 2003).

Ainda segundo Belloni (2003), nos anos 1960 a televisão passou a ser utilizada para a difusão de programas educativos, sendo as primeiras experiências em circuito fechado realizadas em 1958, pela Universidade de Santa Maria (RS). Também a Fundação Padre Landell de Moura (RS), com a preocupação de interiorizar as oportunidades educacionais, desenvolveu, por meio da utilização do rádio e televisão, expressiva programação educativa. A partir de então as emissoras de rádio e televisão começaram a promover e divulgar cursos supletivos, com o objetivo de corrigir uma grande distorção do ensino regular, atendendo a população escolarizável que apresentava defasagem entre a faixa etária e o nível de ensino regular obrigatório, que abrange, no Brasil, crianças de 6 a 14 anos.

A terceira tendência ou terceira geração de EaD, teve seu início nos anos 1990, com a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Pode-se dizer que essas novas tecnologias correspondem à descoberta de uma nova pedagogia, e sua ação dialética e interativa nos espaços educativos constitui uma perspectiva de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do homem, numa interação social que atende as necessidades emergentes da sociedade e propõe ações mais justas e democráticas.

Porém, não há como deixar de usar as técnicas que antes do aparecimento da mídia eram usadas e, desta maneira, os métodos de ensino utilizados nesta geração são todos os anteriores associados aos novos, o que implicou mudanças substantivas nos modos de ensinar e aprender, como veremos nos capítulos seguintes. (BELLONI, 2003).

Para Alonso (2000), a educação a distância também se divide em três gerações distintas, mas que se interpenetram, no ensino e nos processos de interlocução entre alunos e professores. A primeira delas refere-se ao uso de textos escritos enviados pelo correio. A segunda geração incluiu o rádio e a televisão e, mais recentemente, uma terceira geração que adicionou os computadores, as redes e os avanços das telecomunicações.

2.2. As primeiras experiências: a educação via rádio

Quanto às primeiras experiências da radioeducação, elas nasceram com o rádio. Entre 1931 e 1932 quase todos os países ocidentais da Europa, já haviam feito ensaios de radiofonia escolar sob dois aspectos: articulando o rádio à educação escolar ou utilizando a emissão radiofônica como forma de educação suplementar (SCHEIMBERG, 1997).

No Brasil, até a década de 30, a radiodifusão educativa não apareceu como iniciativa dos quadros oficiais a exemplo da Europa e EUA, tendo surgido a partir da iniciativa privada de empresários da indústria do rádio, nas ações, por exemplo, de Roquete Pinto.

A figura de Roquete Pinto associou o empreendimento da radiocomunicação à radiodifusão escolar, apesar do rádio surgir, no discurso de Roquete Pinto, como um veículo eminentemente voltado à educação e divulgação da cultura formal. Em 1926, Roquete Pinto publicou na Revista Electron – impressa pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro - o primeiro plano de organização e implementação de atividades educativas transmitidas por rádio. (SCHEIMBERG, 1997).

De acordo com Scheimberg, neste ano, Roquete Pinto inaugurou uma série de cursos ministrados por intelectuais de renome, como José Oiticica, Moraes Costa, Maurício Joppert, Mário Saraiva, Martins Fontes (SCHEIMBERG, 1997) que, com atividades sob a forma de aulas ou palestras, marcaram o início do emprego da comunicação radiofônica no campo educacional.

Das repercussões positivas da iniciativa de Roquete Pinto, outras estações promoveram palestras e conferências educativas como a Rádio Clube Mayrink Veiga, também do Rio de Janeiro.

Ainda segundo Scheimberg (1997), com estas iniciativas abriu-se caminho para que, em 1933, novamente sob a coordenação de Roquete Pinto, surgisse, na Confederação Brasileira de Radiodifusão, a Comissão Radioeducativa com o intuito de promover o emprego da radiodifusão escolar nacional.

Por meio das emissoras associadas à Confederação, foram produzidos programas educativos que suplantaram a mera transmissão de palestras ou

curso e colocaram ouvintes e emissoras em contato, através de folhetos de aulas, correspondências e lições para avaliação de rendimento (PAIVA, 1987). Com estas ações a Confederação procurava tornar possível a interação entre o ouvinte e o indivíduo ou grupo de indivíduos que transmitiam os conhecimentos via rádio.

Trilhavam-se os primeiros caminhos na construção de mecanismos da educação à distância, que naquele momento, se restringia à radioeducação definida como propagadora de elevação da cultura geral da população e de colaboração com a formação intelectual, moral e artística dos ouvintes, através da veiculação da instrução literária, musical e científica (SCHEIMBERG, 1997, p. 58).

Ampliaram-se as polêmicas entre os defensores do papel do rádio como promotor da cultura e da educação – dentre os quais podemos identificar Roquete Pinto. Destacam-se ainda os empresários privados do setor e suas razões de mercado, bem como o Estado, que pela figura do presidente Vargas, ratificava os usos e sentidos doutrinários do sistema radiofônico (PAIVA, 1987, p. 23).

A pedra fundamental da construção da radioeducação no Brasil já havia sido lançada, pois, as ações de Roquete Pinto chamaram a atenção de Anísio Teixeira que, ocupando, desde 1932, o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, criou na capital da República, a seção de Radiodifusão do Instituto de Pesquisas Educacionais, com intuito de realizar estudos sobre a radioeducação, além de incentivar a montagem de uma estação de transmissão de programas educativos. (PAIVA, 1987).

Sob a coordenação de Anísio Teixeira surgiu a Rádio PRD5, do Rio de Janeiro, gerida pelo Departamento de Educação, que manteve, durante os anos 1930, dois programas educativos *A Hora Infantil* e o *Jornal dos Professores*, com a finalidade de formar professores e fornecer educação complementar para crianças em alfabetização. (PAIVA, 1987, p. 38).

Entretanto, num balanço acerca dos caminhos das iniciativas oficiais da política educacional brasileira em radiofonia escolar, entre 30 e 40, Paiva (1987) salienta que as políticas acompanharam o pioneirismo de Roquete Pinto ou Anísio Teixeira. Mesmo com o crescimento do rádio como meio de comunicação em fase explícita de expansão, as experiências foram esparsas, esporádicas e regionalizadas, fazendo com que a tendência da radiodifusão escolar, somente ao

final da década de 1950, assumisse propostas maduras para a construção de redes escolares organizadas na forma de sistemas educacionais.

Oficialmente, é possível dizer que, apenas em 1957, o Ministério da Educação e Cultura agiu de forma a construir os alicerces para uma educação à distância via rádio, com a criação do Sistema Rádio-educativo Nacional (SIRENA). Com a criação do SIRENA, a intenção foi a de organizar experiências eficazes no emprego daquele veículo como promotor da escolarização de adultos e adolescentes na Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA). A iniciativa de criação do sistema educativo de rádio alinhava-se aos planos elaborados pelo Ministro da Educação, Clóvis Salgado, orientado pelo lema “educação para o desenvolvimento” do governo Juscelino Kubitschek (COSTA apud PAIVA, 1987, p. 56) e por apelos de organismos supranacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO que, desde 1949, se empenhava em viabilizar a expansão da radiofonia escolar como forma de estender a alfabetização e a educação básica pelos países pobres.

As primeiras ações limitaram-se à planificação e produção de programas educativos e culturais fomentando sistemas privados de rádio, orientando e assistindo tecnicamente sua irradiação. Dizemos que estas ações foram limitadas, na medida em que os objetivos do SIRENA voltavam-se para a organização em território nacional de um sistema de escolas radiofônicas – o que demandaria, não apenas a produção e irradiação de programas educacionais, mas, a criação e instalação e uma rede organizada de recepção escolar. (PAIVA, 1987, p. 55).

Entre 1957 e 1959 o SIRENA orientou sua prática fundamentando-se em preceitos da Educação de Base atuando na elaboração de programas educativos dirigidos à população adulta, nas áreas de: saúde (profilaxia de doenças, alimentação racional e puericultura); agricultura e pecuária (noções); ensino de leitura e escrita; educação moral e cívica (noções comportamentais, noções de direitos e deveres cívicos); politização e economia doméstica. A responsabilidade técnica pelos conteúdos foi entregue a especialistas das áreas – médicos, agrônomos e alfabetizadores – responsáveis pela sintetização de conteúdos, ao mesmo tempo em que, uma equipe de radialistas e técnicos de rádio, gravavam

os cursos a serem disponibilizados para organismos interessados na rádio-educação. (PAIVA, 1987, p. 58)

Outra iniciativa de expressão foi desenvolvida entre 1961 e 1965. Nesse período, o episcopado católico brasileiro, colocou à disposição do Movimento de Educação de Base (MEB) sua rede de emissoras formando o maior sistema interligado de emissoras educativas que, até então, o Brasil havia conhecido. Inicialmente, em 1961, o MEB contou com programas em 10 emissoras evoluindo num crescente que, ao final de 1965 atingiu o número de 29 emissoras interligadas, responsáveis pela transmissão diária dos programas educativos elaborados pelas equipes locais de 14 estados brasileiros. (BARREIRO, 1997, p. 38).

Esta articulação das emissoras católicas em função do estabelecimento de um sistema educativo à distância, segundo Barreiro (1997), foi a primeira experiência de instalação de uma rede nacional de rádio-escolas com recepção organizada em território brasileiro.

Munido de uma estrutura física garantida por esta rede, o MEB articulou objetivos e finalidades educacionais a uma lógica organizacional e técnica que permitiu o funcionamento contínuo de diferentes sistemas responsáveis pela comunicação entre o aluno/ouvinte e professor/locutor, gerando, a partir daí, um processo educacional que conectava emissores e receptores com intuito de transcender a mera transmissão de conhecimentos e irradiar um conjunto de práticas coletivas que tivessem efeitos na vida cotidiana do trabalhador rural. (BARREIRO, 1997, p. 40).

Para o MEB, era preciso ir além da mera extensão de conhecimentos e construir uma comunicação entre o aluno e os agentes educacionais:

[...] O nosso drama, não é só alfabetizar. Junto a isso, há urgência de muito mais. Há urgência de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias as riquezas da educação de base, fundamental educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tem a força de fazer o homem despertar para seus próprios problemas, encontrar suas soluções, defender sua saúde, manter boas relações com seus semelhantes, andar com seus próprios pés, decidir dos seus destinos, buscar sua elevação cívica, moral, econômica, social e espiritual. É esta escola que temos de jogar no seio das populações camponesas e operárias através de métodos próprios, já experimentados e vitoriosos.

Evidentemente não falamos do tipo de escola tradicional com professor para um grupo de alunos. Seria impossível dessa forma, hoje, no Brasil, se atingir milhões de analfabetos. Vamos apelar para o rádio, para as escolas radiofônicas (...) (MEB/NACIONAL. Plano Quinquenal. apud BARREIRO, 1997, p. 40)

Com o intuito de ir muito além do ato de alfabetização o Movimento de Base Nacional propunha uma escola mais completa, que pudesse despertar nos alunos um interesse mais amplo sobre sua vida e suas necessidades.

Contudo, houve uma reação da esquerda posicionando-se a princípio contrária ao MEB, pois acreditavam que sua práxis pedagógica levava a uma modernização e ao reformismo. Posteriormente, reconhecem a importância do MEB pelas causas libertárias, principalmente depois do episódio da apreensão da obra *Viver e Lutar* de Herbert Victor Levy, que possuía idéias comunistas. A partir disso conjugam esforços para que um diálogo aberto se estabeleça e possam construir um trabalho coletivo em certas atividades.

Depois de 1964, a repressão atinge em cheio o MEB com invasão de escolas, destruição e confisco de material, prisão de monitores e de integrantes das equipes. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB assume uma postura contraditória; primeiro repele as acusações feitas ao MEB e a outros grupos da Igreja, mas, pressionados por tradicionalistas, abre o flanco a repressões personalizadas.

Segundo Wanderley (1984) todo período posterior foi pleno de ambigüidades, tensões com os bispos locais e alguns representantes do Conselho Diretor Nacional, composto por arcebispos, bispos e leigos, pouco a pouco vão descaracterizando os objetivos iniciais e a orientação assumida no passado recente, ainda que as equipes do sistema fizessem de tudo para manter a perspectiva anterior. Concomitantemente, o Movimento, que sempre enfrentou uma dura realidade financeira, teve sua situação exacerbada em 1964 quando recebeu somente 42% da receita; em 1965 o corte substancial, e, em 1966, com apenas 20% da verba solicitada, houve a falência de programas primordiais.

2.3. A Educação pela televisão

Nos anos 60, começavam a ser veiculados programas televisivos educativos no Brasil. Esses programas restringiam-se a um conjunto de ações em âmbito estadual, por meio de emissoras estatais, de caráter misto ou do terceiro setor, ditas TVs Educativas (TVEs). No dia 03 de janeiro de 1962, foi criada pelo Governo Federal, através da Lei nº. 5.198, de forma subordinada ao MEC, a FCBTVE (Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa), organismo responsável por dinamizar a teleducação no Brasil. (FRM, 1981, p.3).

A partir de então, começaram a se disseminar pelas metrópoles brasileiras as TVEs. Esses tipos de emissoras, embora muitas vezes fomentadas pelo setor público, não obedeciam a um planejamento decorrente de uma política setorial do Governo, variando entre fundações públicas e privadas a TVs universitárias e TVs com administração direta de algum órgão estadual.

Para coordenar as atividades de teleducação no Brasil, foi criado pelo MEC, em 1972, o PRONTEL (Programa Nacional de Teleducação). Em 1978, o PRONTEL foi extinto e substituído pelo DAT (Departamento de Aplicações Tecnológicas), que é renomeado no ano posterior para SEAT (Secretaria de Aplicações Tecnológicas). (FRM, 1981, p.4).

A Fundação Padre Anchieta de São Paulo (FPA), mantenedora da TV Cultura (Canal 2 - SP), que se inseria na categoria de TVEs, já tinha alguma experiência no ensino supletivo via televisão. O pioneirismo do telensino e dos cursos supletivos televisivos no Brasil é creditado por d'Almeida (1988) a essa entidade, uma vez que no ano de 1969, deu partida ao lançamento do projeto "Madureza Ginásial".

Esse programa, veiculado pela TV Cultura de São Paulo, atingiu cerca de 20 mil alunos na faixa de 16 a 25 anos e teve um bom índice de aprovação. Transmido via televisão na Grande São Paulo, onde se instalaram cerca de 250 telepostos, esse curso tinha o material de apoio impresso por meio de convênio da FPA com a Editora Abril. (D'ALMEIDA, 1988).

Conforme D'Almeida (1988), a partir do ano de 1971, o programa "Madureza Ginásial" passou a ser reproduzido por TVs educativas de outros

Estados. Após cinco anos da implementação desse projeto, tendo o mesmo alcançado pífios resultados, foi considerado ultrapassado, retirado da programação televisiva e abandonado por todos os que o mantinham. Desde então, não se conheceram maiores iniciativas de ensino via televisão, em território nacional, num espaço de três anos.

A proposta educativa via televisão de maior vulto foi de iniciativa da Rede Globo. Para Klees (1980), a Rede Globo no fim dos anos 70, já compunha enorme conglomerado de empresas, que compreendia cinco emissoras de televisão acopladas a 36 afiliadas, um sistema de rádio com 17 estações AM e FM, duas empresas gráficas, uma agência de promoção, uma empresa de TV por cabo e uma galeria de arte.

Segundo Herz, "[...] a rede Globo passa a encarnar a quinta maior emissora de televisão do mundo, atrás apenas das norte-americanas NBC, CBS, CNN e ABC." (HERZ, 1987, p. 1-2).

Além de possuir a maior cobertura, medida pela reprodução de sinal de suas emissoras, afiliadas e reprodutoras por todo o território nacional, e deter a maior audiência, expressa por números de estatísticas, dos quais o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE é o principal aferidor, a Rede Globo consolida o sucesso de sua vocação comercial.

Paralelamente à sua consolidação como oligopólio de mídia no Brasil, atesta-se a diversificação das atividades das Organizações Globo, entre as quais, a entrada no ramo educacional de supletivo de 2º Grau a distância. (NISKIER, 1999).

Com o intuito de diversificar os seus ramos de atuação, imprimindo, ou pelo menos aparentando imprimir um cunho social em suas ações, foi criada, pelas Organizações Globo, a Fundação Roberto Marinho (FRM), no ano de 1977. Tendo como mantenedora essas Organizações, passa a FRM a preocupar-se com a educação básica e a preservação do patrimônio cultural, mediante a EAD via televisão e projetos de manutenção de bens artísticos e culturais respectivamente. O programa de EAD em nível básico supletivo é o Telecurso II GRAU, que passa a ser transmitido a partir de 1978.

O Telecurso II GRAU começa a ser implementado em São Paulo como experiência-piloto, no dia 16 de janeiro de 1978. A partir dessa experiência na

Capital paulista, o projeto vai sendo relançado e estendido, primeiramente, em Brasília, Goiânia e Anápolis, em abril daquele ano, chegando ao Rio de Janeiro no início de maio e depois foi estendido a todas as unidades da Federação, inclusive Territórios, até 17 de julho (FRM, 1981, p.1).

Essa iniciativa ganha de imediato a concessão governamental para a sua operação (FRM, 1981, p.1). De iniciativa exclusivamente privada, no começo, o Telecurso II GRAU é alardeado pela sua motivação de cunho essencialmente social: “formando os cidadãos porque, por qualquer motivo, não tiveram oportunidade de freqüentar a escola em idade regular e desenvolver o país (...)” (FRM, 1981, p.5).

Quanto às suas metas, o Telecurso II GRAU era entendido, conforme definição da própria FRM, como:

[...] uma sistematização de ensino, destinada à clientela que, maior de 21 anos e não tendo seguido ensino regular de 2^o. grau, deseja preparar-se para os correspondentes exames supletivos oficiais. (FRM, S/D: 10, *apud* D’ALMEIDA, 1986, p. 67).

O Telecurso II GRAU se estruturava, desde o início da sua implementação, em três fases, que abordavam, em cada uma delas, bloco de matérias correspondentes às matérias curriculares do ensino secundário brasileiro naquele período. Conforme a FRM (1981, p. 6), as três fases, durando o tempo máximo de seis meses, compreendiam, numa primeira fase, Português (Língua Portuguesa), História e Geografia; na segunda fase, Matemática, Inglês, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC); e, por último, Física, Química e Biologia.

O Telecurso II GRAU também utilizava material didático impresso e publicado semanalmente para cada disciplina estudada naquela fase. Esses impressos, denominados Jornal do Estudante, eram colocados à venda em alcance nacional por meio de eficiente forma de envio por malha rodoviária, sem precedente na História do Brasil, para sua rápida distribuição. Dessa forma, chegavam quase sempre em tempo útil, às quartas feiras, nas capitais e principais centros e, até sexta-feira, nas demais localidades que eram alcançadas (D’Almeida, 1988, p. 4-5).

2.4. Políticas de Educação a Distância

A Educação a distância, como processo educacional, vem evoluindo exponencialmente. Há um salto para o futuro com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação, podendo-se utilizar desde vídeo, conferências, até simuladores e softwares com inteligência artificial, afirma Almeida (2002, p. 87).

Apesar de, nos dias atuais, a EAD ter alcançado *status* por meio da inteligência artificial, é preciso concordar com Almeida (2002) que a Educação a Distância teve origem juntamente com o aparecimento da escrita.

Almeida (2002, p. 88) acredita que a escrita tenha possibilitado o surgimento da assincronia, que pode ser compreendida “como a possibilidade de se estabelecer comunicação independente da contigüidade e da simultaneidade”. Isso significa que não mais as pessoas precisavam ir ao encontro dos mestres para ouvi-los; tudo o que eles transmitiam poderia ser registrado utilizando-se a escrita.

A partir do surgimento da assincronia, percebemos a importância da democratização da tecnologia escrita, que antes era privilégio de poucos profissionais que dominavam a técnica. Exemplo típico do aprisionamento do conhecimento por falta de domínio da escrita é retratado por Umberto Eco, no “Nome da Rosa”, em que esse privilégio estava restrito aos copistas dos mosteiros, na Idade Média.

Outro avanço nesse sentido é a técnica de encadernação, pois permitiu a possibilidade de distribuição de texto de um autor para várias pessoas, ampliando o acesso ao conhecimento. Nesse contexto, foram surgindo diversos recursos na educação a distância. Destacamos a educação por correspondência, por rádio, por televisão e, mais recentemente, a educação utilizando todos esses meios e mais os recursos das novas tecnologias da informática que revolucionou o veículo de informação e comunicação.

A EAD, nos dias atuais, vem criando oportunidades educativas para um número cada vez maior e crescente de jovens e adultos que desejam retomar os estudos, ter acesso a cursos que complementem sua educação formal, ou como

meio de manter cidadãos atualizados, sem perder a sintonia com as mudanças contínuas e rápidas da atual sociedade do conhecimento. A EAD, de forma privilegiada, desponta como o meio de materializar e proporcionar a educação flexível, de qualidade e ao longo de toda a vida, que nossas culturas começam a demandar.

2.4.1. As relações entre educação a distância e o poder público antes de 1996

As políticas públicas relativas à EAD foram marcadas por atos isolados, e de certa forma desarticulados, na década de 80 e parcialmente na década de 90, quando se pôde notar com maior clareza na legislação de ensino a presença dessa preocupação e um início de normatização sobre o assunto.

Essas iniciativas isoladas podem ser encontradas a partir de 1982; porém, foi a partir de 1995 que elas ficaram mais concentradas no PROINFO e posteriormente reunidas na SEED. Somente para se ter uma idéia da forma como isso ocorreu, destacam-se abaixo as ações e/ou medidas governamentais que pareceram mais significativas¹:

1981 - I Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq (25 a 27 de agosto, na Universidade de Brasília (UnB), DF);

1982 – Criação do Centro de Informática, CENIFOR/Funtevê (Portaria 09/92), cujas atribuições eram: assegurar a pesquisa, o desenvolvimento, a aplicação e a generalização do uso da informática no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades;

1982 – Aprovação das Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor da Educação, Cultura e Desporto pela Comissão de Coordenação Geral do MEC;

1982 - II Seminário Nacional de Informática na Educação, promovido pelo MEC/SEI/CNPq, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o tema: O impacto do Computador na Escola: subsídios para uma experiência piloto do uso do computador no processo educacional brasileiro;

¹ Dados extraídos da Linha do Tempo MEC/SEED. Fonte: </http://www.mec.gov./SEED/>.

1984 - Assinatura do Protocolo de Intenções entre MEC/SEI/CNPq/FINEP/FUNTEVÊ, para dar sustentação financeira à operacionalização do Projeto Educom nas universidades;

1984 - Início da implantação dos CIEDs, Centros de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus e Educação Especial, junto aos sistemas estaduais públicos de ensino;

1987 - Implantação do Projeto Formar, promovido pelo MEC/SEINF, com a realização do I Curso de Especialização em Informática na Educação, na Unicamp;

1988 - A Organização dos Estados Americanos (OEA) convida o MEC-Brasil para avaliar o programa de informática aplicada à educação básica do México, e o resultado é um projeto multinacional de cooperação técnica e financeira, integrado por oito países americanos, que vigorou até 1995;

1989 - II Curso de Especialização em Informática na Educação, Projeto Formar II, realizado pela UNICAMP, promovido pelo MEC/SEINF;

1992 - Criação de rubrica específica no orçamento da União para ações de informática na educação (PT nº. 088043019911082.001 – Informática na educação);

1996 - Criação da Secretaria de Educação a Distância, SEED (Dec. 1.917,96) e Apresentação do documento básico “Programa Informática na Educação” na III Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, que se consolidou no ano seguinte, com a Criação do Programa Nacional de Informática na Educação, ProInfo (Portaria MEC 522/97).

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria N. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. O Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O programa funciona de forma descentralizada, dado que a coordenação é de responsabilidade federal, porém a operacionalização é conduzida pelos Estados e Municípios. (MARTELLI, 2003)

O ProInfo desenvolveu um importante trabalho no Programa de introdução dos computadores na escola, inclusive dando apoio ao desenvolvimento de ações de formação a distância de “professores multiplicadores”, localizados nos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE, os quais deveriam posteriormente capacitar os professores das escolas básicas para a utilização do computador e de outros recursos tecnológicos.

Conforme foi mencionado anteriormente, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1995, constituiu um marco importante para o desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil, uma vez que passou a ser mais fácil coordenar as diferentes ações desenvolvidas pelo governo nessa área que nem sempre conseguiam se articular. Com isso, o MEC atendia também às demandas provindas das Universidades interessadas no desenvolvimento de programas dessa natureza, que buscavam orientação específica para a implantação de cursos a distância.

2.4.2. As relações entre educação a distância e o poder público após a nova LDB

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, a EAD ganhou maior impulso e mais espaço nas políticas públicas, uma vez que a Lei conferiu um novo status a essa modalidade de ensino, colocando-a em pé de igualdade com o ensino presencial.

Ao mesmo tempo em que a Lei buscava garantir a equidade entre os cursos presenciais e a distância, o artigo 80 estabelecia que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, conforme se constata no texto abaixo:

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 diploma relativos a cursos de educação a distância.

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

§ 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 9394/96, art.80).

Com o avanço constante das TIC, os resultados animadores das experiências realizadas com o uso integrado das mesmas e das mídias tradicionais, somados ao sucesso obtido por instituições internacionais, esse tema ganhou importância no debate das políticas públicas brasileiras relacionadas com as diversas modalidades de ensino e com as novas perspectivas de expansão sugeridas pela LDB 9.394/96.

2.5. As Tecnologias de Informação e Comunicação

A necessidade de comunicação é algo que está presente na vida do ser humano desde os tempos mais remotos. Trocar informações, registrar fatos, expressar idéias e emoções são fatores que contribuíram para a evolução das formas de se comunicar.

Com o passar do tempo, o homem foi aperfeiçoando cada vez mais sua capacidade de se relacionar e, conforme as necessidades foram surgindo, ele foi se adaptando a elas e com isso a comunicação foi evoluindo.

A comunicação promoveu grandes avanços. Graças à troca de mensagens e, conseqüentemente, a troca de experiência, grandes descobertas foram feitas. O que seria da história humana se não fossem os desenhos nas cavernas, os hieróglifos egípcios e o enorme acervo de informações que nos foi deixado através da escrita? Todos esses exemplos são formas de deixar mensagens, ou

seja, passar adiante um conhecimento, uma experiência, um fato ou uma descoberta.

Mas, seria a transmissão de informações a primeira função da comunicação? Decerto que sim, mas em um nível mais fundamental o ato de comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas. A circulação de informações é, muitas vezes, apenas um pretexto para a confirmação recíproca do estado de uma relação entre seres humanos. (LÉVY, 1999). Falar sobre comunicação é algo extremamente complexo, uma vez que existem várias formas de comunicação. O objetivo aqui, é mostrar o quanto a informação, a troca de mensagens e o relacionamento humano são importantes para a evolução de novos conceitos, como por exemplo, o trabalho colaborativo (trabalho em equipe), a gestão do conhecimento, o ensino a distância (e-learning) que promovem uma maior democracia nos relacionamentos entre as pessoas e a diminuição do espaço físico/temporal.

Quando pensamos em um ambiente corporativo, a necessidade de comunicação aumenta consideravelmente, pois uma corporação tem por característica básica um grupo de pessoas percorrendo objetivos em comum. E sabemos que uma pré-condição para atingirmos objetivos em comum é que todas as pessoas envolvidas estejam sintonizadas com os mesmos objetivos e este tipo de sintonia só pode ser estabelecido através de uma comunicação objetiva, clara e eficiente.

Em uma corporação, atingir este nível de comunicação é muito complexo, pois existem barreiras culturais, sociais, tecnológicas, geográficas, temporais, dentre outras, que dificultam as pessoas se comunicarem, portanto um dos maiores desafios de uma corporação é transpor estas barreiras.

Outro ponto importante, que deve ser levado em conta, no âmbito corporativo é o trabalho em equipe, a troca de informação em tempo real, o sincronismo de tarefas e todo um controle do fluxo de trabalho que envolve todos os membros dessa equipe.

Atualmente, os sistemas de informação e as redes de computadores têm desempenhado um importantíssimo papel na comunicação corporativa, pois é através dessas ferramentas que a comunicação flui sem barreira. Segundo Lévy (1999), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no

mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

A evolução da tecnologia da informação tem sido gigantesca, vários sistemas corporativos foram criados, como, por exemplo, o e-mail, a agenda de grupo online, etc. Ainda neste contexto, pode-se considerar a descoberta da Internet como um grande marco e um dos avanços mais significativos, pois através dela vários outros sistemas de comunicação foram criados.

Hoje existem várias tecnologias que viabilizam a comunicação, porém, o que vai agregar maior peso a essas tecnologias é a integração, a colaboração de cada uma delas. Dentro desse cenário, é importante frisar uma interessante observação feita por Lévy (1999, p. 121):

Atualmente, a maior parte dos programas computacionais desempenham um papel de **tecnologia intelectual**, ou seja, eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. As redes informáticas modificam circuitos de comunicação e de decisão nas organizações. Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma. O que equivale a dizer que engenheiros do conhecimento e promotores da evolução sociotécnica das organizações serão tão necessários quanto especialistas em máquina.

Atualmente, estudos sistemáticos dos comportamentos econômicos nesta transição de século e de milênio vêm atribuindo um importante destaque ao cenário econômico, tão impregnado pelos fatores da Era Industrial (bens de consumo durável, maquinário, trabalho mecânico e em série, produtos, etc.) e esse fator é o conhecimento – a dimensão crítica de sustentação de vantagens competitivas.

Nesta nova economia, as capacidades de inovação, de diferenciação, de criação, de valor agregado e de adaptação à mudança são determinadas pela forma como velhos e novos conhecimentos integram cadeias/redes de valor, como processos e produtos recorrem a conhecimento útil e crítico, bem como

pela aptidão demonstrada pelas empresas, governos (organizações, em geral) e pessoal para aprender constantemente (SILVA, 2003).

Vivemos na Era da Informação e do Conhecimento, um mundo novo, onde trabalho físico é feito pelas máquinas, cabendo ao homem a tarefa para a qual é insubstituível: ser criativo, ter idéias. A era da informação há algumas décadas vem sendo superada pela onda do conhecimento. Como o aumento da quantidade de informação disponibilizada pelos meios informatizados vem crescendo exponencialmente, agora, a questão está centrada em como gerir este mundo de informações e retirar dele o subsídio para a tomada de decisão.

Desenvolver competências e habilidades na busca, tratamento e armazenamento da informação transformam-se num diferencial competitivo dos indivíduos nas corporações. Não basta ter uma grande quantidade de informação, é necessário que essa informação seja tratada, analisada e armazenada de uma forma que todas as pessoas envolvidas tenham acesso sem restrição de tempo e localização geográfica e que essa informação agregue valor às tomadas de decisão. É extremamente importante que haja um ambiente de trabalho integrado, onde os processos fluam e sejam administrados de forma transparente, que as tarefas e atividades a serem desenvolvidas pelas equipes tenham uma gestão centralizada, porém compartilhada.

Que o desenvolvimento de um determinado projeto seja organizado e disponibilizado para uma posterior consulta e fonte de pesquisa para projetos futuros, ou seja, é necessário criar um meio que resgate a memória e o bem maior de qualquer organização, que é o conhecimento gerado pelas pessoas que fazem parte dessa organização. É preciso ter um ambiente colaborativo, e posteriormente uma gestão do conhecimento que flui nesse ambiente de colaboração.

A Tecnologia da Informação (TI) tem um papel significativo na criação desse ambiente colaborativo e, posteriormente, a uma Gestão do Conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia da informação desempenha seu papel apenas promovendo a infra-estrutura, pois o trabalho colaborativo e a gestão do conhecimento envolvem também aspectos humanos, culturais e de gestão (SILVA, 2003).

Os avanços da tecnologia da informação têm contribuído para projetar a civilização em direção a uma sociedade do conhecimento. A análise da evolução da tecnologia da informação de acordo com Silva (2003, p. 83) é da seguinte maneira:

Por 50 anos, a TI tem se concentrado em dados – coleta, armazenamento, transmissão, apresentação – e focalizado apenas o T da TI. As novas revoluções da informação focalizam o I, ao questionar o significado e a finalidade da informação. Isto está conduzindo rapidamente à redefinição das tarefas a serem executadas com o auxílio da informação, e com ela, à redefinição das instituições que as executa.

Hoje, o foco da Tecnologia da Informação mudou, tanto que o termo TI passou a ser utilizado como TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação. E dentro desse universo, novas idéias como colaboração e Gestão do Conhecimento poderão ser edificadas, porém, mais uma vez é importante enfatizar que nenhuma infra-estrutura por si só promoverá a colaboração entre as pessoas; essa atitude faz parte de uma cultura que deverá ser disseminada por toda a organização, é necessária uma grande mudança de paradigma.

2.6. Alguns projetos e experiências universitários em EAD

O processo da nova reforma universitária contempla questões sobre o acesso, a ampliação e interiorização da educação superior e programa de cotas, entre outras soluções inclusivas e/ou reparadoras, além da questão da ampliação do financiamento às universidades públicas. (MARTELLI, 2003).

A busca pela democratização e flexibilização do acesso à educação superior traz, em seu contexto, alguns componentes que permeiam a atual realidade da universidade brasileira, ou seja, questões como a diversidade, miséria sócio-econômica-cultural e a inclusão social.

Nesse contexto, temos em andamento o processo de reforma universitária que contempla questões sobre acesso, interiorização e programa de cotas, entre

outras soluções inclusivas e/ou reparadoras, além da questão da ampliação do financiamento universitário.

Nas últimas décadas, a EAD ganhou maior espaço graças ao incentivo legal explicitado nas políticas públicas estabelecidas com o objetivo de suprir lacunas em termos de formação de professores para o Ensino Fundamental, em sua grande maioria formados em nível médio.

Esses programas de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, os PEC (Programa de Educação Continuada), eram viabilizados através de convênios entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades, preferencialmente públicas, e recebiam verbas especiais por parte dos governos estaduais. A busca de melhoria do ensino passava pela formação continuada dos seus professores, atendendo assim às exigências legais que estabeleciam um prazo para a obtenção da qualificação de nível superior exigida desses profissionais.

É importante citar alguns exemplos pioneiros: o curso de Pedagogia desenvolvido pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), iniciado no ano de 1995; o curso Normal Superior realizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa durante os anos 2000 - 2005; o Programa Veredas realizado por Universidades públicas mineiras durante o ano de 2002; o Programa de Educação Continuada desenvolvido no Estado de São Paulo por três Universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), durante os anos 2001 a 2002 e 2003 a 2004.

A oferta de cursos de graduação com as TIC, em regime especial, por parte de Universidades tradicionais e respeitadas, certamente provocou polêmica nos meios acadêmicos; porém, a excelência do trabalho desenvolvido, revelado posteriormente em termos de ganhos por parte dos professores e dos alunos, acabou conquistando o reconhecimento da maior parte da comunidade acadêmica, despertando o interesse da Universidade pelo tema de EAD.

A realização de cursos a distância nas condições estabelecidas no Projeto oficial exigiu a elaboração de estratégias de ensino específicas, coerentes com a Proposta Metodológica dos cursos, uma vez que pretendia assegurar um ensino de qualidade, introduzindo práticas inovadoras que se baseavam nas modernas

concepções de ensino e aprendizagem, de modo que, sendo submetidas à apreciação dos Conselhos Estaduais de Educação, poderiam receber a aprovação necessária.

Cumprir citar como exemplo de elaboração de estratégias específicas e do desenvolvimento de uma nova linha metodológica, a formação realizada no Estado de São Paulo (PEC - Formação Universitária), em parceria com a USP, UNESP e PUCSP, em que foi necessário desenvolver uma metodologia diferente daquela utilizada no ensino presencial. Os alunos estavam presentes em locais específicos onde recebiam aulas por vídeos e Teleconferências e eram assistidos por professores-tutores que organizavam as atividades de sala de aula, de forma que os alunos-professores pudessem executar as atividades previstas na programação.

Esses tutores, além de assistirem às aulas, estavam em contato com a coordenação do curso, com o objetivo de manter os responsáveis informados sobre as dificuldades sentidas pelos alunos e as necessidades constatadas no desenvolvimento do trabalho, tanto de natureza pedagógica como administrativa.

Além das videoconferências e do material impresso, o ensino a distância utilizava a mediação on-line, feita por formadores com conhecimento do assunto e da tecnologia, os quais procuravam esclarecer e complementar as informações recebidas, incentivando os alunos a fazerem pesquisa e trabalharem coletivamente. Uma das vantagens apresentadas pela metodologia utilizada, e constatada em pesquisas posteriores, foi o desenvolvimento da autonomia dos alunos-professores que foram incentivados a utilizar diferentes fontes de consulta para resolverem os problemas enfrentados, minimizando a centralidade do professor como fonte única de conhecimento (TOSCHI, 2003).

Essa forma de ensino que inicialmente se apresentou como um desafio para os professores e para os professores-alunos (que estavam acostumados às formas tradicionais de ensino e interação), além de introduzi-los no uso das TIC, mostrou-se inovadora e acrescentou elementos importantes à formação dos professores-alunos.

Além disso, o sucesso obtido com Programas de Formação dessa natureza suscitou, por parte do governo federal, o lançamento do Programa de Formação Pró-Licenciatura, em 2005, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação

Básica, por meio da formação inicial do professor da rede pública de ensino que não tinha a habilitação legal exigida em sua área de atuação. Os cursos poderiam ser oferecidos, tanto na forma presencial, como na modalidade de educação a distância desde que tivessem a mesma duração do presencial, sendo que o professor-cursista não se afastaria de suas atividades docentes durante a sua realização (MARTELLI, 2003).

Para tanto, foram consultadas as Instituições de Ensino Superior quanto ao seu interesse em participar do Programa; e, certamente, aquelas que já possuíam alguma experiência nessa forma de trabalho utilizando as TIC em EAD foram beneficiadas na seleção.

É preciso notar que, a partir das experiências desenvolvidas anteriormente em Programas de Formação de Professores a Distância, as Instituições de Ensino Superior se aproximaram dos professores da rede pública, criando uma parceria importante, tanto em termos de formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, como na ampliação do uso da tecnologia no ensino.

Todas essas ações mostram uma maior aceitação da EAD por parte das Instituições de Ensino Superior, bem como um reconhecimento maior por parte dos administradores das vantagens da utilização desses recursos e dessa modalidade de ensino para suprir lacunas existentes em termos de formação de educadores no Brasil, um país de enormes dimensões geográficas, onde a distância e a dificuldade de acesso são muitas vezes o maior obstáculo para a divulgação das modernas concepções de ensino e aprendizagem e dos benefícios das modernas tecnologias para o avanço do trabalho educativo.

Com a introdução dos computadores nas escolas e os avanços do conhecimento relativos às aplicações da tecnologia no ensino, bem como uma maior aceitação da EAD por parte das universidades, associados ao avanço das telecomunicações - especialmente para o provimento da Internet, favorecendo a criação de Intranet de alta velocidade, tornou-se possível interligar as universidades com seus pólos avançados, proporcionando um outro nível de interação.

Surgia, então, uma nova geração de EAD, na qual o computador e as demais TIC potencializavam o aumento da interação entre o professor e seus

alunos, e dos alunos entre si, permitindo até mesmo substituir em parte algumas ações de ensino antes possíveis apenas na forma presencial.

Alguns artigos da LDB 9.394/96 dependiam, entretanto, de regulamentação, já que o assunto colocado era novo, comportando diferentes interpretações, como foi o caso da aplicação do Artigo 80 anteriormente mencionado.

O ato de credenciamento das IES para realizar EAD deixava claro alguns aspectos importantes e explicativos de como esse trabalho deveria ocorrer, conforme se verifica no Art.2º. descrito abaixo:

Art. 2º. O ato autorizativo de credenciamento para EAD, resultante do processamento do pedido protocolado na forma do art. 1º., considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização dos momentos presenciais obrigatórios, a sede da instituição acrescida do endereços dos pólos de apoio presencial.

§ 1º. Pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto no 5.622, de 2005.

§ 2º. Os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º., § 1º., do Decreto no 5.622, de 2005, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados.

§ 3º. A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento, nos termos do § 4º. do art. 10 do Decreto no 5.773, de 2006. (BRASIL, 2007)

O Art. 26 das Disposições Transitórias, do mesmo Decreto acrescenta ainda:

As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições (...) (BRASIL, 2007).

Uma medida interessante e estimuladora para o desenvolvimento de EAD foi apresentada na Portaria nº. 2.253 de outubro de 2001, que autorizava as

Instituições de Ensino Superior a incluir nos projetos pedagógicos dos cursos superiores, previamente aprovados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, uma abordagem híbrida, na qual até 20% das disciplinas do currículo poderiam ser realizadas na modalidade EAD, mantendo-se as demais na forma presencial (BRASIL, 2001).

Durante os anos 2001 e 2002, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) reuniu-se com o objetivo de discutir e avançar no tema referente à EAD. Para tanto, organizaram-se oficinas centradas no tema EAD como modalidade para o ensino de graduação, buscando focar especificamente:

[...] os componentes epistemológicos, as abordagens e as estratégias para viabilizar projetos pedagógicos de graduação na modalidade de EAD e sua inter-relação com outras dimensões da educação superior (ForGRAD, 2002, p. 06).

Cientes da importância das TIC (e da EAD) no processo de ampliação do acesso e conseqüente democratização do ensino superior no Brasil, de modo especial para a formação de professores, o ForGRAD defendia que EAD nunca poderia ser discutida de forma dissociada da Educação em sua ampla compreensão, ou seja, a EAD deveria ser vista como:

[...] mais uma modalidade de organização das atividades de ensino e extensão das instituições, que pode contribuir para maior dinamização dos projetos educacionais das IES e que deve ir ocorrendo de modo integrado, como inovações pedagógicas e metodológicas, que vão sendo incorporadas, de acordo com os princípios e normas que regem o ensino superior. A EAD é uma modalidade de uso intensivo de tecnologias educacionais, que podem ir sendo introduzidas nos cursos presenciais regulares, de modo a ampliar o número de alunos e melhorar a qualidade pedagógica desses cursos. (ForGRAD, 2002, p. 12)

Schmidt (2000) revela que a institucionalização da universidade pública virtual percorreu os caminhos do isolamento de iniciativas, antes do advento da multiplicação dos cursos virtuais em instituições públicas, ficando aparente um aspecto, a ausência de cooperação no nível interinstitucional.

Esse autor destaca a experiência da UnB com EaD e na ampliação desse segmento da formação de uma rede consorciada de universidades e esclarece que:

A experiência da UnB com a Educação a Distância vem desde os anos setenta, com o convênio que ela fez com a Open University. (...) Em 1998 a EaD da UnB lança mais um projeto: a Universidade do Centro-Oeste - Univir-CO, um consórcio envolvendo as universidades públicas da região, com sede na UnB, que já tinha criado, neste mesmo ano, a UnB-Virtual. (...). (SCHMIDT, 2000, p.13)

A Univir surgiu de uma iniciativa de instituições de ensino superior privadas, voltadas as para a capacitação de pessoas no âmbito nacional e corporativo; a segunda, denominada Universidade Virtual Brasileira, nasceu de um movimento consorciado de dez instituições privadas e comunitárias de âmbito nacional.

Martins (2006) também trata do aspecto histórico da criação da UnB Virtual. Ele informa que a criação da UnB virtual foi um projeto desenvolvido no Decanato de Extensão – DEX da UnB. Esse projeto previa a integração entre a Universidade e o setor produtivo atendendo à crescente demanda de formação e qualificação profissional. Acerca da evolução desse projeto institucional da UnB, ele complementa:

Apesar das restrições financeiras impostas pela UnB, o projeto da UnB Virtual para ensino on-line não ficou limitado ao espaço acadêmico da Universidade. A liderança da UnB na criação do Consórcio Univir/CO, composto pelas universidades federais e estaduais da região centro-oeste, apoiou-se nas possibilidades prometidas pela plataforma de aprendizagem que estava sendo construída pela UnB Virtual e que seria colocada a [sic] disposição para uso pelo Consórcio. (MARTINS, 2006, p.101)

Schmidt (2000) esclarece, ainda, que foi a partir de 1998 a orientação de um sistema organicamente estruturado que o modelo virtual se iniciou e ganhou espaço.

O boom de instalação de projetos de consórcios para a produção compartilhada de cursos nas diversas áreas do conhecimento ocorreu a partir de 1999. Surgem, logo depois, outras iniciativas de rede. A Unirede iniciou suas

atividades com a adesão de 56 instituições públicas trabalhando para aumentar a capacidade de formação de alunos, em vários campos do conhecimento, voltadas à disseminação do conhecimento pelas infovias da EaD com o uso da Internet II (SCHMIDT, 2000, p. 246).

Em janeiro de 2000, foi criado o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) uma importante estrutura modelar. Em abril de 2002, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ/Consórcio Cederj), foi criada com a união da autarquia CECIERJ e o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Cederj, sendo um órgão vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação.

O Cederj é uma iniciativa consorciada de seis universidades públicas e o Governo do Rio de Janeiro, com a responsabilidade de coordenação total, ou seja, preparação do projeto político-pedagógico dos cursos, material didático (conteúdo), além dos processos de tutoria e certificação.

A estrutura de rede do Cederj compreende: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UERJ, UNIRIO, UENF, UFRJ, UFF e UFRRJ, respectivamente)

Os primeiros cursos do Cederj ocorreram a partir de agosto/2001, devidamente credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para oferta em EaD, sendo eles: Licenciatura em Matemática, com 160 vagas previamente disputadas por vestibular (coordenação/diplomação UFF), Licenciatura em Ciências Biológicas (Coordenação/Diplomação pela UENF).

A Unirede foi consolidada em agosto de 2000. Segundo o site institucional:

A Universidade Virtual Pública do Brasil, UniRede, é um consórcio de 70 instituições públicas de ensino superior que tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância. A proposta abrange os níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada, de acordo com o Termo de Adesão (Protocolo de Intenções) que criou a UniRede. O consórcio possibilitou a cooperação entre universidades e escolas técnicas, evitando o isolamento e duplicidade entre suas iniciativas. Entre outros avanços, também desobrigou o pagamento de direitos autorais pela disseminação

de metodologias, tecnologias e conteúdos elaborados nas instituições. (UNIREDE. Disponível em: <http://www.unirede.br/quemsomos/quemsomos.htm>).

A criação da UNIREDE então,

[...] foi uma ampliação natural do Consórcio Centro-Oeste com a incorporação de novas parcerias ao Consórcio da UNIVIR-CO. A criação de uma rede de compartilhamento de recursos e cooperação técnica em Educação a Distância traria vantagens significativas para cada instituição participante da Rede (MARTINS, 2006, p.105).

Na plataforma evolutiva dessa proposta de EaD por dificuldades do pessoal alocado no CEAD/UnB, o projeto da Univir/CO foi abandonado a partir de 2003.

As iniciativas consorciadas possibilitaram, todavia, a aproximação do ensino e a parceria com universidades e escolas técnicas, proporcionando assertividade no que tange ao desperdício de esforços e a geração de iniciativas em duplicidade, seja para graduação, pós-graduação, extensão ou para a educação continuada.

2.7. O conceito de universidade aberta

A Universidade Aberta é uma organização educacional de ensino superior que se distingue das demais instituições universitárias, inovando na forma de atendimento à demanda pelo ensino superior. Destacando-se na questão da tecnologia inerente a esse modelo de ensino sua metodologia (processos) e a promoção dos egressos como universitários (SIQUEIRA, 1993, p.9)

A iniciativa da universidade aberta começou na Europa, na década de 60, com a instituição da denominada Open University na Inglaterra. Ela foi a primeira universidade aberta e a distância próspera do mundo, formalmente instituída. Constituindo-se assim, como uma versão mais amadurecida e avançada de ideários anteriores como o da “universidade sem fios” (idéia defendida em 1926 pelo educador e historiador J. C. Stobart) ou da “universidade do ar” (termo usado

pela imprensa britânica, para criticar o modelo de graduação que poderia ser adquirido em frente à TV) (SIQUEIRA, 1993, p.8).

Peters (2003), explicando o “ensino aberto independentemente do ensino a distância” descreve que

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

O conceito de universidade aberta também aparece nos sites de instituições consagradas nessa modalidade de oferta de ensino, como a Open University (OU) e a Universidade Aberta - Portugal (UAP), estampado no texto de suas missões institucionais; o site da OU informa que ela está aberta a pessoas, lugares, métodos e idéias.

Siqueira (1993) adverte que, ao contrário das universidades convencionais, em que a maioria das atividades escolares se processa na sala de aula, na presença física do professor, na Universidade Aberta o local da aprendizagem situa-se primordialmente na própria casa do estudante, o que é viabilizado pela adoção do modelo educativo baseado no Ensino à [sic] Distância (EAD) (...). (p. 10)

No âmbito internacional entende-se que as

[...] universidades abertas, de um modo em geral, elaboram seus próprios materiais de ensino, oferecem aos seus alunos o serviço de tutoria à distância e o apoio de professores docentes, nos contatos face-a-face, em centros regionais. Quanto à avaliação e titulação variam em cada país, conforme os seus programas de cursos de formação, aperfeiçoamento, extensão e educação continuada ou permanente (SIQUEIRA, 1993, p. 10-11).

O Projeto de universidade aberta nacional reproduz a parceria com a modalidade de EaD observada, internacionalmente, no processo de disseminação do conhecimento e viabilização dos cursos propostos, tornando possível uma nova modalidade ou uma modalidade ampliada, a da Educação Aberta e a Distância (EAD). Mesmo porque Peters (2003) esclarece que a EaD não é mais nenhuma novidade, mas pondera sobre sua estrutura didática, que não escapou da influência do modelo tradicional das salas de aula presencial, ainda que possa ter e tenha outras estruturas a ela combinadas e integradas.

No entanto, criticam-se essas variações feitas sobretudo por meio da maior e quase hipertrofiada insistência no aprendizado através da leitura e a considerável restrição do aprendizado por participação em preleções, seminários e exercícios (PETERS, 2003, p. 30).

No 1º Simpósio de Educação a Distância da Universidade de Brasília, realizado em agosto de 2005, houve uma palestra que trouxe à tona diversas opiniões favoráveis à EaD, como a dos professores José Manuel Moran e Lenise Garcia, segundo a Unidade de Comunicação do CEAD/UnB. Nesse Simpósio, Moran defendeu um modelo de parcerias e consórcios externos, capacitação docente e propôs, ainda, uma fusão entre a experiência das universidades públicas e o modelo de gestão eficaz das instituições privadas; já Garcia destacou “a Educação a Distância, não como o melhor modo de se ensinar no interior do país e sim como o único, devido a condições de acesso à educação, dimensões territoriais e desigualdades sociais”.

Com relação às perspectivas de expansão da universidade pública, por meio do ensino aberto com a EaD, convém lembrar alguns pré-requisitos necessários para sua implementação, bem como a quebra do paradigma do conhecimento prévio como passaporte de entrada:

Seria necessário proceder a grandes ajustes na distribuição de recursos, do tempo dos professores e do espaço físico, dentro de cada universidade e entre elas, e superar todo tipo de preconceitos e barreiras regionais, corporativistas e disciplinares; mas não é uma tarefa impossível (SCHWARTZMAN, 1994, p.176).

Como solução ao problema supra, Schwartzman (1994) propõe uma verificação em lista que ele denominou de shopping list, revestida das contradições oriundas da pluralidade de papéis que, segundo ele, são desenvolvidos nos sistemas de educação superior massificados. Esta lista compreenderia itens importantes como: diversificar o sistema, criar sistemas avaliativos de educação superior contínuos e públicos, estabelecer padrões de comparação nacional/internacional, reforçar a autonomia das IES (públicas e privadas) para contratar e demitir professores, fixar salários e padrões de carreiras, dentre outros.

Nesse ínterim, outro tipo de listagem é proposto por Zabalza (2004), desta feita, com reflexões a serem feitas nesse contexto, seguindo também a premissa de que a massificação não se refere apenas ao aumento no número de estudantes, já que outras variáveis são atingidas de maneira direta ou indireta pela “quantidade” de alunos em sala de aula (p. 182). Nesse sentido, ele nos convida às seguintes reflexões acerca da operacionalização do ensino massificado:

- na necessidade de atender a grupos muito grandes;
- na maior heterogeneidade dos grupos;
- na pouca motivação pessoal ao estudar;
- na necessidade de contratar de modo precipitado professores novos [...]
- no retorno aos modelos clássicos da aula para grupos com muitos alunos (...)
- na menor possibilidade de responder às necessidades específicas do aluno;
- na menor possibilidade de organizar (planejar e fazer o acompanhamento), em condições favoráveis, os períodos de práticas em contextos profissionais (ZABALZA, 2004, p. 182-183).

Zabalza (2004) e Schwartzman (1994) fazem conexões conceituais diferenciadas ao tratar do tema massificação, envolvendo questões como a concentração de egressos em determinados cursos, os processos de seleção e a qualidade do ensino. “[...] Aludimos, muitas vezes, ao fenômeno da massificação e à sua responsabilidade pelo aumento da heterogeneidade entre aqueles que têm acesso à educação superior”. (ZABALZA, 2004, p.190).

Porém, Schwartzman (1994) considera como obstáculos históricos da educação superior brasileira a debilidade do ethos acadêmico (promotora de

efeitos negativos) causados pela massificação da educação superior na modernidade.

Sua crença é a de que ele tenha estreita relação com a baixa qualidade de grande parte do ensino superior brasileiro e a resistência – na realidade incompreensão – que cercam as tentativas de introduzir critérios mais estritos de qualidade na distribuição de incentivos e recompensas no interior do sistema (SCHWARTZMAN, 1994).

Já Paiva & Warde (1994) questionam a própria utilidade da universidade de massa, para a vida econômica no curto prazo, colando em cena outra questão: a da educação profissional e técnica, ambas voltadas ao mercado. Revelam, também, que para sua existência sólida como nos Estados Unidos, a escola de elite não se esgota e que o sucesso desses programas de disseminação em massa, da educação superior com qualidade, ocorre com a utilização parcial de recursos audiovisuais e da internet.

Outro ponto, nesse universo, foi levantado pela Coordenação do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE/ANDES SN): a produção de materiais para esse alunado massificado. Essa pode ser uma atividade dispendiosa:

A antiga Open University britânica ainda trabalha com muito material impresso, desenvolvido ao longo de décadas; esse material, e outro, já desenvolvido para mídias eletrônicas, é colocado à disposição, mediante pagamento de royalties, para outras universidades abertas pelo mundo afora, a maioria destas criadas na década de 90 ou posterior... Tem-se notícia de que a UFC já esteve interessada em traduzir esse material e que só desistiu do intento quando se deparou com o custo contínuo de tal projeto. Agora: um país com as diferenças culturais do gigante Brasil não faria melhor em aproveitar e incentivar exatamente o potencial criativo que seu multiculturalismo lhe possibilita, ao invés de imaginar que uma tintura de cultura exógena e uniformizadora possa representar um diferencial positivo num mundo já por demais uniforme?! (ANÁLISE..., 2005)

Percebe-se que a EaD e o ensino aberto convivem com outro conceito: o da massificação do ensino. A discussão da massificação e da inserção do modelo universitário aberto e a distância já se mostra um marco histórico na universidade pública, em iniciativas de educação no nível médio e superior, em um contexto onde a educação brasileira tem privilegiado a eficácia de seu formato de trabalho tradicional como um ponto positivo

3. A PEDAGOGIA NO BRASIL

O Curso de Pedagogia no Brasil, desde sua origem em 1930, centrou-se nas questões relacionadas à formação do educador para atuar na educação formal, regular e escolar. Para Fermoso (1994), as três regulamentações do Curso, ocorridas em 1939, 1962 e 1969, propiciaram pouca flexibilização e inovações nos projetos das instituições formadoras, já que continham um currículo mínimo indicado que era implantado como referência nacional. A Reforma da Educação ocorrida em 1996 rompe com a tradição da oferta padrão – o currículo mínimo é substituído por diretrizes curriculares – além de possibilitar diversidade e diversificação de projetos educacionais.

Historicamente, o curso de Pedagogia, no Brasil, tem sido marcado por momentos de altos e baixos; com uma sucessão de indefinições e com repercussões no campo do conhecimento e da formação profissional do pedagogo. Atualmente, para além de especialista em educação – administrador escolar, supervisor educacional ou orientador educacional – o pedagogo é um generalista, um professor, formado para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Com a Lei n. 5.540/68, o curso de Pedagogia passou a oferecer especializações em educação, entre elas a de supervisão escolar. O artigo 30 dessa lei estabelecia que

a formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-ia em nível superior. (PIMENTA; GONÇALVES, 1990, p. 101)

Dessa maneira, questionada a Reforma Universitária, ao estabelecer a formação de recursos humanos para atuarem no ensino de 2º grau, garantiu, por antecipação, a implantação da Lei n. 5.692/71.

O primeiro período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1939 a 1972 e pode ser denominado período das regulamentações - por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em

conformidade com a legislação então fixada - no qual teve sua identidade. De fato, embora suas três regulamentações - o Decreto-Lei nº. 1.190/39, o Parecer CFE nº. 251/62 e o Parecer CFE nº. 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas - “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente, a do próprio pedagogo”, “em realidade elas se encontram carregadas de conteúdos que, contraditoriamente, provocam seu contínuo questionamento” (BISSOLLI DA SILVA, 1998, p.101).

Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde com as origens do próprio homem. Para Chagas (1976), à medida que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo um saber específico que, desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia.

Já para Durkheim (1965), no âmbito do positivismo, a pedagogia foi, na origem, assimilada à prática educativa. É este o entendimento para quem a pedagogia é uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa essa atribuída à sociologia da educação. Posteriormente se manifestou, ainda no interior do positivismo, o empenho em imprimir caráter científico à pedagogia. No entanto, em lugar de lhe granjear autonomia científica, apenas a transmutou de uma submissão, aquela da filosofia, a uma outra: a das ciências empíricas reconhecidas como tais e que foram tomadas como modelo para a pedagogia.

Giovanni Genovesi (1999, p. 67), por sua vez, afirma com toda clareza:

A pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos.

As concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller, desembocavam sempre numa teoria do ensino (SUCHODOLSKI, 1978).

A propósito, nesses mais de 60 anos de existência do curso de Pedagogia, o questionamento a respeito das funções do pedagogo encontrou sua correspondência na dificuldade em se indicar a categorização do curso enquanto bacharelado e/ou licenciatura bem como em se estabelecer a relação entre eles. Instalados como cursos distintos - licenciatura e bacharelado - em 1939, tentou-se, em 1962, a concomitância entre esses dois tipos de curso. Em 1969, optou-se por um só diploma – o de licenciado, contrariando o encaminhamento favorável ao bacharelado feito pelo conselheiro Valnir Chagas. Sua justificativa era a de que o pedagogo não precisava obter uma licença através da formação pedagógica, para efeito de ensino, pois na verdade o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de pedagogia. Durante todo o primeiro período ficaram mantidas, contudo, mesmo neste último caso, as duas funções que haviam sido reunidas num único curso em 1962: a de formação pedagógica do magistério em nível médio e a correspondente aos então denominados especialistas em educação. No que se refere ao segundo período, em virtude da projeção da formação do pedagogo para o nível de especialização, tal questão – a do bacharelado e/ou licenciatura - não se coloca. A partir de 1983 e até quase o final do terceiro período, ela é apenas indireta e difusamente ativada na medida em que as tensões giraram, predominantemente, em torno das funções e estruturação geral do curso, sem que se focalizasse diretamente a questão dele assumir a categoria de bacharelado e/ou de licenciatura. Contudo, em sua fase final, mais precisamente após a aprovação da nova LDB, com o risco do curso de pedagogia perder sua condição de licenciatura, o foco das atenções passou a se dirigir para essa antiga questão. (CEEP, 1999).

O curso de pedagogia foi instaurado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária. Surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939. Bissolli afirma que:

Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, depois de concluído o curso de didática, conferia-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado (BISSOLLI DA SILVA, 1999, p.97).

Apesar de alguns retoques feitos na sua estrutura em 1962, esse quadro do curso de pedagogia perdurou até 1969, quando este foi reorganizado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, e criadas as "habilitações", cumprindo o que acabava de determinar a lei nº 5540/68. A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados "especialistas" em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura "Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais", com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. (GADOTTI, 1985).

Vê-se que, nessa nova estrutura, o antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau, entre as muitas possíveis no âmbito da profissionalização universal e compulsória desse nível de ensino, determinada pela Lei n. 5.692/71. A formação de professores para o antigo ensino primário, agora identificado com as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau foi, pois, reduzida a uma

habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. Sob o nome “o quadro negro do curso”, o CENAFOR (1986) listou treze deficiências que, resumidamente, são as seguintes:

1) a estrutura curricular é pouco específica: a forma abrangente como tratava as disciplinas listadas na grade curricular mostrava falhas quanto a formação dos profissionais;

2) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor: o curso acabava por não dar muitas oportunidades para a realização de atividades práticas;

3) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor: uma desconexão entre as disciplinas gerava desconforto para o desenvolvimento do aluno;

4) não há integração interdisciplinar: cada disciplina era ministrada isoladamente, evidenciando-se a falta de contextualização das mesmas em benefício do aprendizado do aluno;

5) em alguns Estados, muitos alunos que não cursaram as 2ª e 3ª séries são matriculados na 4ª transformando-se em professores improvisados: passava-se por cima de critérios sistematizados de matrícula;

6) dificuldade de realização dos estágios: sem estágios durante o curso, os alunos acabavam sem integrar teoria e prática;

7) o curso é inadequado à clientela do período noturno: com características próprias, os alunos matriculados no período noturno deveriam ter uma grade adequada a seu horário de trabalho, o que não era respeitado;

8) o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo: era de se esperar que os alunos que tivessem obtido seu diploma para ingressar na faculdade por meios supletivos não tivessem o mesmo aproveitamento daqueles que cursaram o segundo grau em um regime regular de ensino;

9) empobrecimento salarial do professor da habilitação magistério: com isso, os professores sentiam-se desvalorizados perante a própria classe docente e perante a sociedade;

10) rarefação do professor efetivo: diminuição do quadro próprio do magistério;

11) falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar: sem reuniões para avaliar o trabalho conjunto, havia a perda da qualidade no andamento do curso;

12) falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor da habilitação: a formação continuada não era prevista e nem oferecida aos professores;

13) inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau, especialmente na habilitação magistério: desta forma, os profissionais que estavam sendo disponibilizados para o mercado de trabalho já começavam suas experiências educacionais com prejuízo na qualidade de educação.

3.1. Da necessidade da reformulação

Paralelamente ao ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura no âmbito do qual foi adotado o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. (SILVA, 2003, p. 193). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos Cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Há cerca de 20 anos, por iniciativa de movimentos de educadores e, em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras. Para Silva Jr. (1985, apud Educação & Sociedade, 1999), o marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto, não se

tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias.

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar na defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (BISSOLLI DA SILVA, 1988, p. 131).

Para Silva (1999), nos debates sobre o curso de pedagogia que vêm ocorrendo desde o final da década de 1970, uma temática central sempre esteve em foco: a questão da base comum nacional. Essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional de Formação do Educador, e explicitada pela primeira vez no Encontro Nacional para a "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional. Aliás, é bom lembrar que, após as eleições de 1982, alargava-se o anseio por participação entre os educadores, e diversas experiências de participação passaram a ocorrer em vários estados e municípios, a exemplo do I Congresso Mineiro de Educação, do I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro e do Fórum de Educação do Estado de São Paulo. No plano nacional, os educadores engajavam-se na luta pela reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas, contrapondo-se à imposição de reformas definidas nas instâncias oficiais.

Libâneo (1998, p. 112) ressalta que

O curso de pedagogia – sem entrar agora no mérito de sua função, isto é, de formar professores ou especialistas ou ambos – pouco se alterou em relação à Resolução nº 252/69. Experiências alternativas foram tentadas em algumas instituições e o antigo CFE expediu alguns pareceres sobre "currículos experimentais", mas nenhum deles, a rigor, apresenta algo realmente inovador.

Possíveis "novidades" no chamado "curso de pedagogia" seriam, por exemplo, a atribuição, ao lado de outras, da formação em nível superior de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, supressão das habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) e alterações na denominação de algumas disciplinas. Alterações geralmente inócuas, pois na maior parte dos casos foi mantida a prática da grade curricular e os mesmos conteúdos das antigas disciplinas, por exemplo, Organização do trabalho pedagógico manteve o conteúdo da anterior Administração escolar.

O movimento renovador não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas normais consideradas como “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72); empenhou-se, também, em oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções apontadas.

Provavelmente onde as novas idéias assumiram uma formulação mais orgânica e conseqüente, encarnando-se numa experiência prática, foi na gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral de Instrução do então Distrito Federal. Na Exposição de Motivos do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira deixa clara a intenção de erradicar aquilo que ele considerava como o “vício de constituição” das escolas normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79).

Em relação ao ensino normal, foi essa mesma orientação que prevaleceu em âmbito nacional com a aprovação do decreto-lei 8.530, de dois de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal. Seguindo a estrutura dos demais cursos de nível secundário, o ensino normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário; destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Estes, além dos cursos citados, abrangiam Jardim de Infância e Escola Primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo,

desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Para tornar essa problemática mais clara convém, primeiramente, rememorar as ambigüidades que vem acompanhando o curso de pedagogia e cursos de licenciatura. Quando foi criado o curso de pedagogia, em 1939, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em pedagogia, inaugurando o que veio a denominar-se esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. Silva (1999) afirma que os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos institutos de educação, ao passo que o professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Quanto à descaracterização profissional do pedagogo, subsumido ao professor, sua formação passa a ser dominada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias. Estas, ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais (objeto de estudo da pedagogia). Desse modo, a pedagogia, ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar – não tem sido tematizada nos cursos de formação de pedagogos.

Libâneo, outrossim,

Considerando-se, ainda, os vínculos entre educação e economia, as mudanças recentes no capitalismo internacional colocam novas questões para a Pedagogia. O mundo assiste hoje a intensas transformações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudanças no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino. (2002, p. 142).

Assim, o pedagogo auxilia nas competências dos colaboradores formando alunos aprendizes, pesquisadores e cidadãos ajudando a formação de opiniões e no seu desenvolvimento social.

Conforme Clementi (2005), quando o coordenador assume que sua função é acompanhar o projeto pedagógico, formar os professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações decorrentes dessa posição, pois o trabalho coletivo produz ricas experiências pedagógicas que contribuem para promover uma parceria na qual todos os envolvidos têm posições políticas definidas, com base nas quais refletem, criticam e indagam a respeito de seu desempenho como profissionais.

A educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques. Não pode, portanto, ser considerada como uma ciência isolada nem tampouco apreendida mediante categorias de um único campo epistemológico, já que várias disciplinas autônomas convergem para a constituição de seu objetivo. Ou seja, a prática pedagógica é influenciada por múltiplas dimensões: social, política, filosófica, ética, técnica, história e, dentre essas, a dimensão psicológica. Quando questionados sobre sua percepção em relação ao que a comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos e pais de alunos) pensa a respeito de sua ação na escola, os coordenadores pedagógicos alegaram que a maioria dos envolvidos no processo educativo tem a visão de que o papel do coordenador pedagógico é fiscalizar, exigir e policiar. Observa-se que os coordenadores pedagógicos percebem nas falas dos professores, principalmente, a falta de reconhecimento da importância da função do coordenador pedagógico; que vêem este profissional no âmbito escolar como um mero executor de tarefas burocráticas e um fiscalizador a serviço do sistema educacional. Outros se manifestaram dizendo que os professores apresentam muita resistência em mudar sua metodologia, planejamento e forma de avaliação, conforme sugestões dos coordenadores pedagógicos.

Isso significou a absorção, pelo sistema de ensino, da racionalização do processo produtivo a partir da Teoria Geral da Administração, cuja preocupação central é o controle do processo produtivo do trabalhador por uma gerência. Dessa forma, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas

supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2001).

3.2. Uma nova concepção pedagógica

Nesse contexto emerge uma nova concepção pedagógica com um novo modelo de formação docente, cuja matriz pode ser localizada em Dewey (1979, p. 97), para quem, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”.

Das análises anteriores sobressai como marca na trajetória da pedagogia o seu caráter polêmico. Especialmente ao longo do século XX, o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas, a disputar a hegemonia do campo educativo. Pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) versus pedagogia leiga (materialista), pedagogia autoritária versus pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogias do ensino versus pedagogias da aprendizagem e, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional versus pedagogia nova. Buscando tornar coesos os respectivos integrantes, cada um dos grupos em litígio elaborava o próprio discurso enfatizando as diferenças e destacando os pontos que o separavam do oponente, elegendo os slogans que melhor tipificavam cada posição e que possuíam maior poder de atração para agregar novos aderentes.

O Decreto nº. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, a estruturou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como seção especial. Enquanto

as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia. Tendo argumentado no parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação é “uma só e, por natureza, não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação a partir de uma base comum”.

A indicação referida chegou a ser homologada pelo ministro da educação, mas, diante das dúvidas suscitadas e das pressões do movimento educacional organizado, sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo, até a aprovação da nova LDB, a estrutura prevista no Parecer 252/69. Segundo Iria Brzezinski, o “pacote” de indicações aprovado pelo CFE estimulou o movimento dos educadores que “era contra as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do Curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta” (BRZEZINSKI, 2002, p. 46)

No horizonte de pensar a formação do educador, Saviani (1985) afirmava a necessidade de que o curso de Pedagogia fornecesse uma fundamentação teórica que permitisse uma ação coerente, o desenvolvimento de uma consciência aguda da realidade em que os futuros professores iriam atuar e uma instrumentalização técnica que permitisse uma ação futura eficaz .

Em que pese o investimento intelectual por pensar uma pedagogia crítico-social dos conteúdos e, nela, o papel do educador, o que deve ser registrado é a influência desta tese sobre o campo dos educadores, provocando “discursos sobre teoria”, expressões de um “abstracionismo pedagógico”, “na obsessiva preocupação em descrever a escola e explicar os problemas educacionais a partir de hipotéticas relações do processo educativo com outros processos socioeconômicos” (AZANHA, 1992, p. 162) , em um claro superdimensionamento da teoria em detrimento da empiria.

Nas últimas décadas, no entanto, a questão educacional como que desapareceu como tema intelectual, transformando-se em assunto meramente técnico ou administrativo. Esta desqualificação teve como consequência que os temas relativos à educação saíssem do foco dos grandes debates e discussões, ficando como que *relegados* aos especialistas, e entregues ao conflito localizado

de interesses das partes mais diretamente envolvidas com as instituições educacionais: pais, professores, secretarias e ministérios de Educação, livreiros, funcionários. A relativa decadência do tema da educação básica se explica, em parte, pela progressiva expansão das universidades e do ensino superior nas últimas décadas, atraindo para si os melhores talentos e as principais atenções, e relegando o ensino básico para setores sociais menos privilegiados e menos capazes, conseqüentemente, de trazer seus temas e interesses para o foco das atenções. A isto se somou a difusão da idéia de que, como fenômeno superestrutural, a educação em si pouco podia fazer para alterar as condições de vida ou o sistema de poder de uma sociedade, cujas molas mestras estariam na política e na economia. Esta desqualificação da tarefa educacional tornou-se ainda mais acentuada a partir da difusão dos trabalhos de Bourdieu e Passeron, que procuravam demonstrar como os sistemas educacionais simplesmente reproduziam as estruturas de dominação existentes na sociedade mais ampla. Uma vez introduzidas entre os educadores, estas idéias se somaram às suas frustrações com a falta de apoio, prestígio e reconhecimento de que eram vítimas, levando ao abandono quase definitivo das preocupações de natureza pedagógica, substituídas seja pela militância política, seja pela apatia pura e simples

3.3. Alguns aspectos da Educação

Ainda que as intervenções sócio-educacionais estejam presentes em diferentes espaços formais e não formais da educação, a expansão e a consolidação da Pedagogia Social ocorre na educação não formal. Essa educação não formal que se amplia nas ofertas é o conjunto de processos, meios e instituições específicas organizadas em função de objetivos explícitos de formação ou instrução que não estão diretamente vinculados à obtenção de graus próprios do sistema educativo formal. É distinta da escola, mas é ato planejado, intencional e apresenta organização específica. Tal espaço está presente na LDB de 1996 que amplia a concepção de educação incluindo novos agentes e espaços educativos.

Na América Latina, a educação popular se amplia, atendendo às estruturas sociais diversificadas e com projetos educacionais relacionados a seguir, conforme Torres (1992, p. 92):

1) programas relativos a populações indígenas, nativas, referentes a questões de língua, multiculturalismo, identidade étnica, resistência à assimilação da cultura dominante; 2) programas de pesquisa participativa em ação de resgate à cultura e conhecimento popular para reapropriação do poder de grupos dominantes (de informação, de ideologia), apoiados na coerção e na força; 3) programas de participação comunitária, de identificação de programas educacionais, envolvendo pais, professores e alunos; 4) programas de educação popular relacionados a questões da terra, reforma agrária e educação rural; 5) programas de formação política por meio de recursos e atividades educacionais – alfabetização e necessidades de classes marginalizadas – para organização e mobilização na contestação de estruturas sociais e o poder do Estado.

Marteletto (1995) trata do campo pedagógico como espaço de práticas informacionais. Concebe o espaço escolar como reduto desse campo e dessas práticas, existindo aí, portanto, uma lógica entre as duas abordagens. A autora fala da cultura erudita e da indústria cultural como sub-campos fundamentais da cultura informacional. Sendo a indústria cultural aquela que fornece os meios de produção da informação televisiva, é interessante descrever e situar a nova informação do espaço escolar, reconhecendo seu uso como inovação para o ensino público brasileiro.

Neste movimento, o que parece estar em questão é o processo de produção de discursos com impacto no campo intelectual e que exprimem maneiras diversas de definir quais são os problemas e conseqüentemente o leque de soluções disponíveis para combatê-los.

Em contrapartida à segunda metade dos anos de 1970, marcada pela crítica ao papel da escola na reprodução da estrutura de classes, florescem trabalhos voltados para o conhecimento dos fatores intra-escolares, como mecanismos de exclusão dos setores populares, considerando-se a “rede de expectativas e contradições que permeiam a prática pedagógica” (PEREIRA, 2000, p. 66).

Bem diversa da tendência tecnicista dos anos de 1970, Melo (2002) denuncia ainda a lógica subjacente à organização do trabalho no interior da escola que acabara por fazer com que o professor perdesse seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber) ao método (saber fazer), restando uma técnica sem competência. Na busca por mapear as causas da precariedade da prática docente, estaria a dificuldade do professor em se perceber como parte do problema do ponto de vista das deficiências de sua formação.

Para Saviani (1985) enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista, o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

Nesse sentido, Melo (2002) aponta para a questão de que a política de formação dos profissionais da educação, a ser materializada nessas instâncias, envolve o curso de Pedagogia em interface com as licenciaturas diversas, a pós-graduação em Educação e, em algumas instituições de ensino superior, o Colégio de Aplicação (que oferece educação básica), como também requer a efetivação de um projeto político-pedagógico mais amplo, que se estende no interior da universidade, como instância educativa, numa articulação orgânica com os sistemas de ensino e as diversas práticas sócio-educativas. Este projeto, como um norte sempre revisitado, ancora-se: nas finalidades educativas; na perspectiva interdisciplinar e na flexibilização dos currículos, práticas e espaços; na efetivação de uma avaliação permanente das práticas pedagógico-educativas; na gestão democrática e no trabalho coletivo. Tem raízes também na valorização e fortalecimento da especificidade teórica-prática do conhecimento pedagógico e de sua extensão nas diversas práticas institucionais e docentes da universidade; na formação pedagógica inicial e contínua articuladas, de modo a envolver também a docência universitária. E, por fim, ancora-se no movimento de resistência a qualquer política de desvalorização da universidade pública e do magistério, pelo prisma material e simbólico.

Diante disso, Scheibe; Aguiar (1999, p. 153) discutem “o papel dos centros de educação, suas dificuldades e possibilidades de proceder a reformulações na

estrutura pedagógico-organizacional”, considerando a complexidade do paradigma da pedagogia, para responder às exigências legais, ao debate crítico nacional contemporâneo e à diversidade das demandas educacionais e sociais. Assim, num primeiro momento, analisa o papel desses centros na universidade pública, no tocante à política de formação dos profissionais da educação, levando em conta, além das questões já enfocadas, a necessidade de atender expectativas e demandas dos sistemas de ensino mediante a oferta de formação inicial/continuada. Discute, ainda, as possibilidades de fortalecimento da unidade do pedagógico, no interior dessas instâncias, em meio às multideterminações e multireferencialidades de princípios, valores, normas, conhecimentos, como um discurso pedagógico complexo que recontextualiza conhecimentos especializados em conhecimentos pedagógicos, que favorece a construção de identidades individuais e coletivas, que produz e veicula culturas e que orienta a implementação da gestão humanizada das diversas práticas institucionais.

Isso remete a refletir, ainda, sobre a historicidade das faculdades de educação que, na sua atualidade, guardam, em certa medida, a filosofia e a estrutura para as quais elas foram criadas, a partir de 1968, com a reforma universitária, numa nova organização institucional compartimentalizada em diversos departamentos, nas universidades e instituições de ensino superior, voltadas, entre outros objetivos, para atender as grandes demandas do mercado que se expandia e se tornava mais exigente em termos de formação dos recursos humanos, face ao desenvolvimento urbano-industrial e aos interesses da política e da ideologia desenvolvimentista da época.

Sendo assim, as questões presentes no debate nacional assumem maior importância, no país, dadas as anunciadas proposições governamentais em prol de uma reforma universitária - tema que tem suscitado polêmicas nos meios políticos, acadêmicos e sindicais, uma vez que se refere a projetos educacionais e, portanto, sociais, em disputa. Nesse debate, sobressai-se, como um dos temas recorrentes, a questão da autonomia universitária, o que suscita algumas indagações: Como resgatar a autonomia institucional na educação superior, de modo a superar a perspectiva operacional a-crítica que se configura na exacerbação técnica de meios, na burocracia cristalizada, em individualismos e dispersões que afetam o sentido político-pedagógico emancipatório da

institucionalização das reformas educativas? Como fortalecer a identidade dos *loci* da educação, de seus cursos, sem um esforço coletivo amplo de construção de uma cultura pedagógica interna, também avaliativa, que contribua para a definição dessa identidade, em meio à filtragem crítica das exigências mercadológicas externas? Como realizar tal intento, sem uma participação global e comprometida do corpo docente e discente e sem um projeto orgânico dos *loci*, em que os cursos de formação dos profissionais da educação, em especial, os cursos de pedagogia e licenciaturas, estão inseridos.

4. ANÁLISE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Considerando o grande aumento de cursos a distância aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos, pode-se dizer que o ensino a distância é uma tendência pedagógica digna de uma profunda reflexão e pesquisa. Assim, o objetivo desta parte do trabalho foi o de analisar projetos político-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia Presencial e de Licenciatura em Pedagogia a Distância buscando compreender se os subsídios teórico-metodológicos atendem à práxis transformadora da realidade educacional vigente. Para isso, os projetos político-pedagógicos de algumas instituições que oferecem o Curso de Pedagogia em regime presencial e curso de Pedagogia a distância foram analisados.

As instituições de ensino superior que possuem tais prerrogativas localizam-se na região sul do estado do Paraná, em centros urbanos e são particulares. Em relação ao ensino presencial, todas já oferecem o curso de Pedagogia em regime presencial há mais de 10 anos, porém, o curso em regime a distância é algo novo para as instituições pesquisadas e os Projetos Político-Pedagógicos cedidos para análise datam do ano de 2007. Isto quer dizer que a partir daquela data até o presente os projetos não foram modificados.

Os alunos de educação a distância são aprovados para freqüentarem o curso por meio de uma redação, cujo tema envolve assuntos de interesse na área pedagógica. O método de admissão é, desta maneira, bastante acessível para qualquer pessoa que deseja fazer um curso superior. Após o resultado da prova, o aluno faz a matrícula e recebe o material para trabalhar em módulos com duração de dois meses cada um.

Para que as aulas a distância aconteçam, são designados pólos de educação que são implantados nas mais diversas regiões do país, para que os alunos, interessados neste regime de ensino, tenham possibilidade de assistir a um dia de aula por semana, através de teleconferências via satélite.

Para análise e comparação dos Projetos Político-Pedagógicos de cada instituição foram escolhidas algumas categorias: os objetivos dos cursos, o perfil profissional dos formados pela instituição, o programa e a avaliação. Por meio

destas características, pudemos verificar algumas diferenças e semelhanças significativas entre os profissionais da educação que serão formados em curso presencial e em curso a distância.

4.1. Os objetivos dos cursos da Instituição A

A primeira instituição de ensino superior escolhida para análise cresceu em consonância com o rápido desenvolvimento da região em que se localiza, ao norte do Paraná. Visitando as instalações da instituição, vimos que se trata de um núcleo de ensino bastante adequado às práticas educacionais, em um ambiente amplo e bem estruturado, com grandes espaços externos e internos, para as aulas de regime presencial.

Em relação às aulas de regime a distância, elas acontecem nas chamadas cidades-pólo, espaços estes cedidos por outras instituições de ensino, na maioria das vezes em parceria com as prefeituras municipais. As tele-salas visitadas também possuem um espaço que atende às características pedagógicas necessárias para a aquisição dos conhecimentos transmitidos pelos professores conferencistas via-satélite. Nestas tele-salas, os alunos são atendidos por um professor-tutor, que tem como função principal cuidar da manutenção das salas, recepcionar os alunos, manter questões administrativas em ordem e auxiliar os educandos quando precisam entrar em contato com os professores conferencistas para tirar suas dúvidas.

Esta instituição oferece o Curso de Pedagogia Presencial desde 1994. Já o Curso de Pedagogia a Distância começou a ser ofertado em 2003.

Os Projetos Político-Pedagógicos em vigor datam do ano de 2007. A Instituição A, como será chamada nesta pesquisa, traz o seguinte objetivo para os Graduados em Pedagogia de regime Presencial:

Formar profissionais da educação – graduados em Pedagogia - habilitados para o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com as competências necessárias para o exercício do trabalho educativo aliando sólida formação teórica e metodológica indispensáveis para a promoção

de trabalho interdisciplinar e contextualizado, contribuindo para a transformação social de forma ética, crítica e criativa. (PPP presencial, Instituição A, 2007, p.11)

Já no curso de Pedagogia a distância o objetivo apresenta-se da seguinte maneira:

O Curso de Pedagogia tem como propósito formar professores para atuar no exercício da docência, na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas que estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino. (PPP a distância, instituição A, 2007, p.18)

Os objetivos apresentados apontam para uma formação completa do profissionais, com qualidades capazes de fazê-los atuar conscientemente na sociedade, dada a importância de, independente da modalidade de ensino de que tenham participado, os futuros educadores se prestem a desenvolver um trabalho de qualidade.

Podem, contudo, ser observadas algumas diferenças e semelhanças significativas nos objetivos analisados, a começar pelo que prevê o regime presencial, que afirma “formar profissionais da educação”, entendendo-se esta formação em sentido amplo, geral; o objetivo da pedagogia a distância tem como propósito “formar professores”, isto é, profissionais, cuja função está mais claramente definida, especificada.

Ao mesmo tempo, os dois objetivos buscam explicitar com objetividade o que se espera do profissional: “atuar no exercício da docência, na educação infantil e série iniciais do ensino fundamental”.

Em seguida, o objetivo da pedagogia presencial volta-se, novamente, para as dimensões gerais referindo-se a “trabalho educativo”, “sólida formação teórica e metodológica”, “promoção do trabalho interdisciplinar”, “transformação social de forma ética, crítica e criativa.” Por sua vez, o objetivo da pedagogia a distância, refere-se a “disciplinas pedagógicas”, “cursos de nível médio”, “áreas de serviço e apoio escolar”, “planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos”, denotando uma preocupação mais direta com o trabalho docente.

Nota-se que a educação presencial preocupa-se mais com a formação do cidadão, enquanto a pedagogia a distância, sem esquecer esta dimensão, enfatiza mais diretamente o trabalho do professor ou do pedagogo.

É provável que uma das explicações possíveis seja o fato de que os alunos dos cursos presenciais não sejam, em grande proporção, profissionais que estejam atuando, enquanto os alunos a distância, acredita-se que, em sua maioria, sejam profissionais que já se encontram no mercado de trabalho.

Outro fator que diferencia um regime do outro pode ser observado no emprego da palavra “competências”, o que nos faz refletir sobre as intenções que o curso presencial mostra com o uso desse termo. Notamos que para Saviani (2008, p. 435), ao mencionar a “pedagogia das competências”, assim a define:

Apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

Tomando como base esta breve análise, podemos dizer que o curso de pedagogia em regime presencial propõe uma linha de formação mais voltada para fundamentação teórica do profissional, enquanto a pedagogia a distância apresenta uma objetividade maior na formação, direcionando os alunos para o mercado de trabalho.

4.2. O perfil profissional dos formados pela instituição A

Para as instituições de ensino superior, a elaboração do projeto político-pedagógico com características que demonstrem claramente sua intenção na formação profissional é algo imprescindível e deve ser o mais criterioso possível. Os responsáveis por este momento de elaboração devem estar atualizados em relação às políticas públicas de educação, a fim de cumprir com seu papel na sociedade, o de contribuir para que professores pedagogos estejam aptos a ingressarem nas escolas com o maior nível de qualidade possível em sua

formação inicial. Podemos dizer que a caracterização utilizada pela Instituição A, no que diz respeito ao perfil profissional dos formados em Pedagogia não sugere grandes mudanças em relação aos regimes presencial e a distância, sendo apresentada da seguinte forma:

Ao término do Curso de Pedagogia, os egressos devem estar capacitados a atuarem na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de formação de docentes em nível médio – modalidade normal – como docentes, gestores e em funções de serviço e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPP presencial, Instituição A, 2007, p.13).

Para o curso a distância da mesma instituição foram utilizadas as mesmas palavras para mostrar o perfil do profissional, com o acréscimo de algumas termos, como se pode observar:

Os egressos recebem o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, estando aptos para atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas que estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino e em ambientes não escolares (PPP presencial, Instituição A, 2007, p. 6).

Observamos uma preocupação no regime a distância em mencionar o título que o formando irá receber ao final do curso, como “Licenciados (as) em Pedagogia”. Isso nos leva a pensar que a Instituição A ainda está preocupada com a legitimidade do curso frente à sociedade, esclarecendo a todos que tenham acesso ao Projeto Político-Pedagógico do Curso a Distância que ele está devidamente autorizado a funcionar e que os profissionais que por ele passarem terão os mesmos direitos de atuação que os profissionais formados pelo regime presencial.

No regime presencial, nos chamam a atenção as “outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. Assim, como já observamos nos objetivos apresentados pela instituição, há um encaminhamento muito abrangente

para as funções do professor pedagogo. O trabalho deste profissional é assim analisado por Tardiff:

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIFF, 2002, p.17).

A partir desta análise, evidenciamos que a Instituição A, embora preocupada em facilitar a entrada do formado em Pedagogia no mercado de trabalho, que é exatamente sua atuação em ambientes escolares, ao abrir a possibilidade para uma atuação em qualquer espaço onde “sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, pensamos que a sua formação acadêmica não seja suficientemente abrangente para que esse profissional mostre um trabalho de qualidade.

Da mesma forma, no regime a distância, “ambientes não escolares” oferecem um leque de alternativas para o desenvolvimento do conhecimento adquirido no meio acadêmico, porém, através das grades curriculares verificamos que as disciplinas ministradas tanto no curso presencial quanto no curso a distância não são tão abrangentes assim. São disciplinas voltadas para o trabalho em ambientes escolares.

4.3. A matriz curricular da Instituição A – ensino presencial

No curso de Pedagogia em regime presencial, encontra-se, na apresentação do programa, a explicação de que o currículo do Curso de Graduação em Pedagogia é composto de disciplinas distribuídas em conteúdos básicos, profissionalizantes e complementares, possibilitando ao egresso o desenvolvimento de competências e habilidades nas várias atividades que

competem ao licenciado em Pedagogia, de acordo com os objetivos propostos. Disciplinas básicas são aquelas cujo objetivo primordial é possibilitar ao aluno, futuro pedagogo, familiarizar-se com as Ciências Humanas, especificamente a Educação, permitindo o entendimento da sociedade e do homem como um todo, a fim de melhor compreender o processo educativo. As disciplinas de formação profissional são aquelas que contribuem diretamente para o exercício profissional do pedagogo, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, fornecendo subsídios técnico-científicos para melhor atuar no processo educativo. No intuito de enriquecer a formação do Pedagogo, o curso propõe atividades complementares, que se constituem em estágios voluntários, visitas técnicas, monitoria, programas de iniciação científica, participação e promoção de eventos na área que contribuem na sua formação profissional. A oferta das disciplinas está vinculada à área de conhecimento, conforme afinidade dos conteúdos exigidos.

A matriz curricular presencial:

1º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Filosofia da Educação	80
Comunicação e Linguagem	80
História da Educação e da Pedagogia	40
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	80
Psicologia da Educação	40
Atividades Complementares Obrigatórias	80
Total	440

2º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: criança	80
Didática Geral	80
Estágio Supervisionado I	60
Estudos Dirigidos Interdisciplinares I	80
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	80
História da Educação e da Pedagogia no Brasil	80
Atividades Complementares Obrigatórias	20
Total	480

3º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: Jovens e adultos	40
Educação da criança de 0 a 2 anos	40
Educação e Saúde	40
Estágio Supervisionado II	60
Estudos Dirigidos Interdisciplinares II	80
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização I	80
Métodos e Técnicas da Pesquisa	40
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil II	80
Atividades Complementares Obrigatórias	20
Total	480

4º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Estágio Supervisionado III	60
Estudos Dirigidos Interdisciplinares III	80
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização II	80
Literatura Infantil	80
Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80
Pesquisa Aplicada à Educação	40
Políticas Educacionais	40
Atividades Complementares Obrigatórias	20
Total	480

5º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Corporeidade e Educação	40
Estágio Supervisionado IV	60
Estudos Dirigidos Interdisciplinares IV	80
Fundamentos de alfabetização Matemática	80
Fundamentos de Arte e Educação	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências I	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História e Geografia I	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa I	40
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação	40
Total	460

6º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Estágio Supervisionado V	60
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	80
Fundamentos da Educação de Pessoas com Necessidades Especiais de Aprendizagem	80
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências II	40
Fund. Teóricos e Metod. do Ensino de História e Geografia II	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa II	40
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática	40
Gestão de Processos Educacionais I	40
Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I	40
Total	460

7º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Antropologia e Educação	40
Currículos de Educação Formal e Não-Formal	40
Educação e Diversidade	40
Gestão de Processos Educacionais II	80
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40
Tópicos Especiais em Educação	40
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II	160
Total	440
TOTAL GERAL DO CURSO	3.240

Observa-se uma pequena diferença entre o programa do curso de Pedagogia presencial e o do Curso de Pedagogia a distância, apresentado a seguir. O curso a distância propõe um projeto pedagógico com princípios norteadores que orientam a formação do professor, com ensino pautado na concepção de competências e habilidades, na coerência entre a formação teórica e prática, e na pesquisa como elemento essencial e integrador do currículo. Nessa perspectiva, centra-se na construção de competências e habilidades voltadas a uma ação teórico-prática. Atendendo à organização semanal, o curso é composto de horas de atividades relativas aos conteúdos curriculares,

organizadas pelo professor especialista, distribuídas em atividades tutoriais, realizadas no decorrer da semana, através de tele-aulas, chats, e-mails, listas de discussões, fóruns, em duas sessões semanais; horas de Estágio Supervisionado; horas de Práticas Curriculares; horas de Atividades Científico-Culturais ofertadas pelo curso ou por outras instituições, tais como: disciplinas, cursos, congressos, encontros, seminários e outros, desde que avaliadas e aprovadas pela coordenação pedagógica do curso.

4.4. A matriz curricular da Instituição A – ensino a distância

1º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
O Curso de Pedagogia no Sistema de Ensino Presencial Conectado	20
Processo Educativo no Contexto Histórico	80
Cultura e Sociedade	80
Desenvolvimento e Comportamento Humano	80
Teoria Geral do Conhecimento	80
Articulação dos Eixos Temáticos I	40
Total	380

2º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Desenvolvimento Psico-emocional	60
Comunicação e as Interações Humanas	80
Gestão dos espaços Educativos	80
Pensamento Pedagógico, Sociedade e Currículo	60
Abordagens de Pesquisa em Educação	80
Articulação dos Eixos Temáticos II	40
Temas Atuais em Educação	80
Total	480

3º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	60
Organização do Trabalho Docente na Educação Infantil	60
Fundamentos e Metodologias do Cuidar, Brincar e Educar	60
Educação de Crianças de 0a 2 Anos	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Linguagem Oral e Escrita	60
Articulação dos Eixos Temáticos III	40
Temas Atuais em Educação Infantil I	40
Estágio Supervisionado I	50
Total	430

4º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Natureza e Sociedade	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino do Movimento	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino das Artes	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Música	60
Articulação dos Eixos Temáticos IV	40
Temas Atuais em Educação Infantil II	40
Estágio Supervisionado II	100
Total	480

5º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	60
Organização do Trabalho Docente nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino de História	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia	60
Articulação dos Eixos Temáticos V	40
Temas Atuais do Ensino Fundamental I	40
Estágio Supervisionado III	50
Total	430

6º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Fundamentos da Alfabetização	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino das Ciências Naturais	60
Fund. e Metodologias do Ensino da Educação Física Escolar	60
Articulação dos Eixos Temáticos VI	40
Temas Atuais do Ensino Fundamental II	40
Estágio supervisionado IV	100
Total	480

7º Semestre

Disciplinas	Carga Horária
Tecnologias em Educação	60
A Ação Docente e a Diversidade Humana	40
Educação, Cidadania e Saúde Infantil	60
Fundamentos da Educação Especial	60
Educação de Jovens e Adultos	60
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40
Articulação dos Eixos Temáticos VII	40
Trabalho de Conclusão de Curso	60
Total	420
Atividades Científicas e Culturais	100
Total Geral do Curso	3.200

A primeira grande diferença evidenciada entre o curso presencial e a distância está na nomenclatura das disciplinas. No regime presencial não há a preocupação de mostrar disciplinas com nomes contemporâneos e atualizados como observamos no regime a distância. Assim, no regime presencial, por exemplo, a disciplina “Comunicação e Linguagem”, de nome mais tradicional, ofertada no primeiro semestre, pode ser comparada à disciplina do regime a distância, no 2º semestre, “Comunicação e Interações Humanas”, cuja nomenclatura é mais atual. Todavia, apesar da nomenclatura diferenciada, as ementas das duas disciplinas são exatamente iguais.

Algumas das outras disciplinas acompanham o mesmo processo e, visando facilitar a visualização e entendimento dessas comparações, optamos por criar

um quadro, em que as disciplinas com diferentes nomenclaturas para o regime presencial e regime a distância apresentam a mesma ementa:

Disciplina no Regime Presencial	Semestre	Disciplina no Regime a Distância	Semestre
Comunicação e Linguagem	1º	Comunicação e as Inter. Humanas	2º
Filosofia da Educação	1º	Teoria Geral do Conhecimento	1º
História da Educação e da Pedagogia	1º	Proc. Educativo no Contexto Histórico	1º
Psicologia da Educação	1º	Desenvolvimento e Comportamento Humano	1º
Sociologia da Educação	1º	Cultura e sociedade	1º
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil I	1º	Organização do Trabalho Docente Na Educação Infantil	3º
Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: Criança	2º	Desenvolvimento Psico-emocional	2º

Basicamente, podemos constatar uma grande semelhança nas disciplinas e suas ementas, inclusive quanto ao número de disciplinas ofertadas para cada modalidade, sendo 52 disciplinas para o regime presencial e 53 para o regime a distância. A disciplina que faz o diferencial dos cursos não poderia deixar de ser aquela que trata especificamente das características do ensino a distância, nomeada pela Instituição A de “O Curso de Pedagogia no Sistema Presencial Conectado”.

Sobre o ensino de Didática, o qual aparece como disciplina isolada no regime presencial, ele é contemplado no regime a distância, embora a nomenclatura “Didática” não apareça na grade curricular. O estudo da Didática se dá no regime a distância juntamente com “Fundamentos e Metodologia do Ensino” de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e demais disciplinas mencionadas na grade do regime a distância.

É interessante observar que, no regime a distância, entra como disciplina “Temas Atuais” nas diversas modalidades de ensino, onde há um espaço reservado dentro da grade curricular para reflexões acerca do pedagogo nas instituições educativas em que irá atuar.

Comparando as matrizes curriculares das duas modalidades de ensino, notamos que o regime presencial apresenta uma característica mais tradicional, enquanto que o regime a distância apresenta uma face mais inovadora, com nomenclaturas diferenciadas. Não queremos dizer que haja prejuízo nos conteúdos da educação presencial em relação a educação a distância, apenas que, talvez por ainda passar por algumas transformações e querendo mostrar-se uma tendência de ensino tão eficiente quanto o regime presencial, no momento da elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico, a Instituição A optou pela inovação no nome das disciplinas.

4.5. A avaliação na Instituição A

Constam como método de avaliação do curso de Pedagogia, em regime presencial, as seguintes observações:

A avaliação do desempenho escolar é feita por disciplina, por blocos de disciplinas ou por semestre/série, integrada e cumulativa ou não, considerando os aspectos de frequência e de aproveitamento obtidos conforme critérios estabelecidos em resolução anterior.

A efetivação do processo ensino-aprendizagem pressupõe uma ação avaliativa pautada nos seguintes objetivos e seus respectivos critérios:

I. conceituais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese;

II. procedimentais: provas escritas e orais, preleções, pesquisas, exercícios, arguições, trabalhos práticos, seminários, visitas técnicas, estágios, monitorias e outros que o colegiado de curso julgar;

III. atitudinais: participação, envolvimento, interesse, criatividade e a contribuição efetiva no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O aproveitamento é expresso por nota variável de 0(zero) a 10(dez), resultante de avaliações determinadas, conforme segue:

I. Regime Seriado Semestral – 2(duas) notas bimestrais, resultantes de:

a) uma nota correspondente a 90%(noventa por cento) da nota do bimestre, sendo avaliação de caráter individual, contemplando critérios conceituais e procedimentais do curso em questão;

b) uma nota correspondente a 10%(dez por cento) da nota do bimestre, contemplando critérios atitudinais. (PPP presencial da Instituição A).

O essencial da avaliação pauta-se nos objetivos e respectivos critérios: conceituais, procedimentais e atitudinais evidenciando amplas formas de constatação do rendimento escolar. O destaque maior é dado às dimensões de conceitos (aquisição de conhecimentos teóricos) e procedimentos (formas de realização da avaliação do desempenho do aluno). Peso bem menor é dado às atitudes do aluno, acreditando que o processo de ensino e aprendizagem e de avaliação está diretamente nas mãos do professor, que avalia como fundamental o conteúdo e o método.

Por se tratar de ambientes pedagógicos diferentes, o curso de Pedagogia a distância traz outras alternativas no que se refere à avaliação da aprendizagem, visto que o sistema de avaliação adotado neste regime compreende:

Prova Cumulativa Interdisciplinar – PCI, aplicada, presencialmente, no final de cada módulo para avaliar o conjunto de competências e habilidades;

Avaliação do estágio e práticas pedagógicas, composta de atividades resultantes do acompanhamento do estágio supervisionado curricular obrigatória e das práticas pedagógicas, disponibilizadas no Portfólio individual; e

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, desenvolvido no decorrer do curso, apresentado de forma presencial, de acordo com regulamento próprio, ao final do sexto módulo.

Entende-se por Portfólio as produções realizadas nos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, nas práticas pedagógicas e nas diversas atividades do curso, bem como, textos produzidos em cada módulo, utilizando-se dos conhecimentos nele adquiridos.

As atividades do Portfólio, consideradas insuficientes, devem ser refeitas conforme orientação e prazos estabelecidos pelo professor especialista.

O aluno que não realizar a PCI é automaticamente reprovado, respeitada a realização de chamada nos termos da legislação vigente.

À atividade do Portfólio, não realizada pelo aluno, não é atribuído conceito para efeito de registro acadêmico.

A avaliação no Curso de Pedagogia é realizada por meio de conceitos, assim estabelecidos:

EX – Excelente - equivalente entre 90% a 100%;

MB – Muito Bom - equivalente entre 80% a 89%;

B – Bom - equivalente entre 70% a 79%;

S – Suficiente - equivalente entre 50% a 69%; e

I – Insuficiente - até 49%.

Para as atividades de práticas curriculares e atividades científicas e culturais é exigida apenas a integralização da carga horária necessária.

Considera-se aprovado no módulo o aluno que obtiver, além do

cumprimento de atividades exigidas e respectivas freqüências, o conceito “S” ou superior na Prova Cumulativa Interdisciplinar – PCI e – e no Portfólio, respectivamente, nas seguintes condições: Se o aluno obtiver conceito “I” na Prova Cumulativa Interdisciplinar - PCI -, deve cumprir um plano de recuperação do módulo, estabelecido pelo coordenador do curso; Se o aluno obtiver conceito “I” na Prova Cumulativa Interdisciplinar - PCI -, após recuperação ou no Portfólio, deve cumprir novamente o módulo, em regime de dependência; e Para aprovação no módulo exige-se que o aluno cumpra o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária prevista para as tele-aulas e das atividades programadas Portfólio.

É permitido o regime de dependência, por módulo, quando o aluno for reprovado no mesmo, mediante a obtenção de conceito I – Insuficiente nas avaliações correspondentes ao Portfólio e/ou à Prova Cumulativa Interdisciplinar, após a realização das recuperações permitidas. (PPP a distância da Instituição A)

Uma primeira observação, relativamente às duas formas de avaliação, refere-se ao que cada uma delas pretende constatar como resultado do processo de ensino aprendizagem. Assim, a avaliação no curso presencial prende-se mais à teoria, pois pretende verificar se os educandos se apropriaram de saberes teóricos conceituais como “conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese”, enquanto o curso a distância, por meio de Prova Cumulativa Interdisciplinar (ainda que realizada de forma presencial como no outro curso), busca verificar se os educandos se apropriaram de algo mais objetivo, factível, prático: “competências e habilidades”.

O curso a distância inclui entre suas modalidades de avaliação, o “portfólio”, o que não ocorre com o curso presencial. Além disso, o curso a distância apresenta uma modalidade de avaliação, que julgamos altamente significativa, que é o Trabalho de Conclusão de Curso. Nele o educando tem a oportunidade de mostrar seu crescimento através da apresentação de um trabalho que foi realizando ao longo do curso, além do que lhe é oferecida a oportunidade prática de apresentar e defender sua produção.

Observamos que o processo avaliativo na educação a distância se diferencia também do processo avaliativo na educação presencial ao colocar as atitudes dos educandos como fator principal do processo, ou seja, o potencial criativo do educando é altamente priorizado. Assim, Moore & Kearsley (2007, p. 20) afirmam que

[...] a educação a distância permite um maior grau de controle para o aluno em relação à instituição de ensino, com conseqüências no que a instituição se propõe a ensinar e no modo como ensina. À medida que se torna mais visível que o aluno constitui o centro do universo e que o ensino deixou de deixar de direcionar o aprendizado; em vez disso, o ensino responde ao aprendizado e o apóia.

Sabendo-se que o processo avaliativo é parte integrante do aprendizado, ao centralizar no aluno as ações necessárias para bem avaliar, acreditamos que o ensino a distância esteja mais próximo do ideal avaliativo tantas vezes buscado pelas instituições de ensino.

Em ambos os cursos, a avaliação é tida como um momento importante e necessário para a adequação dos princípios norteadores que levam a instituição a identificar as falhas e os progressos dos alunos e, conseqüentemente, obter ferramentas para melhorar o que não se apresenta de maneira positiva e manter as ações que estão dando certo dentro do programa do curso.

Era de esperar que a educação presencial mantivesse um padrão encontrado na maioria das instituições de ensino superior a respeito da avaliação, com provas formais, trabalhos em grupo e frequência as aulas. Um método avaliativo que se repete ano após ano e que tem dado certo, gerenciando o cotidiano do aluno, que fica preso aos prazos estipulados pelos professores de cada disciplina.

A forma de avaliar do curso a distância exige um perfil acadêmico bastante responsável, visto que, ao dar liberdade ao aluno de gerenciar seus horários de estudo, fica nas mãos desse mesmo aluno a regularidade no cumprimento de prazos delegados às atividades. A autonomia é valorizada e se torna imprescindível que o aluno saiba se impor uma rotina de estudos.

4.6. Os objetivos dos cursos da Instituição B

A segunda instituição de ensino superior, nomeada neste trabalho como Instituição B, apresenta um Projeto Político-Pedagógico para o Curso de Pedagogia em regime presencial que está em vigor desde 2006. Estrutura-se de

forma a viabilizar aos interessados nesta graduação o acesso unitário e indissociável ao conhecimento prático e teórico em educação. O aspecto da indissociabilidade entre esses elementos acontece, visto que a instituição de ensino superior tem a clara noção de que, na atualidade, cada vez mais os futuros profissionais da educação contribuirão na formação de novos sujeitos históricos, no ensino fundamental e médio, capazes de utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento cultural, político e econômico das sociedades modernas

Sendo assim, de acordo com Saviani (2008, p.152),

Tomando a história como eixo de organização dos conteúdos curriculares e a escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação dos pedagogos em suas várias modalidades.

Este curso, com abrangência em formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional, pretende atender a requisitos necessários para que a formação acadêmica promova o profissional que atenda aos desafios e necessidades propostas na sociedade em que irá atuar.

A Instituição B está localizada em um grande centro urbano, capital do estado, onde há outras instituições de ensino superior que também oferecem o Curso de Pedagogia em regime presencial e em regime a distância. As instalações não são tão privilegiadas quanto a primeira instituição visitada (Instituição A), pois não possuem um espaço muito amplo e moderno, o que de maneira alguma influencia a qualidade do curso oferecido.

O Curso de Pedagogia em regime presencial começou a ser ofertado em 2000, após todos os trâmites legais para que pudesse entrar em funcionamento.

Já o Curso de Pedagogia em regime a distância entrou em vigor em 2006 e as características de funcionamento não são diferentes da maioria dos cursos a distância ofertados na região, ou seja, a disseminação do curso se dá em cidades-pólo, com a coordenação de um tutor presencial e tele-aulas com transmissão via-satélite. É necessário que o aluno possa gerenciar seu tempo de estudo, já que o ensino a distância prevê um dia de participação em aula

presencial na semana, além das atividades supervisionadas e auto-instrutivas que ele precisa desenvolver no decorrer do semestre.

Os objetivos do curso presencial da Instituição B apresentam-se a seguir:

O curso de Pedagogia em regime presencial apresenta como objetivo principal a formação de profissionais da Educação que irão contribuir no processo formativo de cidadãos capazes de utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento cultural, político, econômico e tecnológico das sociedades modernas.

Para o alcance dos objetivos, o curso visa formar um profissional ético, técnico e cientificamente preparado, comprometido com uma proposta democrática de Educação, capaz de promover (nos limites estruturais da sociedade), mudanças necessárias, por meio da ação pedagógica (PPP presencial da Instituição B, 2006, p. 15).

Para o curso de Pedagogia a distância da Instituição B observa-se o seguinte:

O curso de Pedagogia, Licenciatura, graduação plena forma professores para séries iniciais e educação infantil, além da atuação em atividades de gestão, das atividades pedagógicas na escola e em outras instituições que realizem atividades educativas, ou ainda a docência das disciplinas Pedagógicas dos Cursos Normais de Nível Médio. Foi especialmente projetado para o modelo de Educação a Distância, que busca promover o desenvolvimento da aprendizagem ativa do aluno, com base na pesquisa e prática profissional, além do estudo dos fundamentos e das metodologias. Além disso, visa a formação de profissionais da educação que contribuirão no processo formativo de sujeitos históricos capazes de utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento cultural, político, econômico e tecnológico das sociedades modernas (PPP a distância, Instituição B, 2007, p. 9).

Observamos, na instituição B, na modalidade presencial, a preocupação de formar o profissional em uma linha ética para o desenvolvimento da cidadania, preocupado com as mudanças necessárias na sociedade, com uma proposta teórico-metodológica capaz de embasar as ações no cotidiano da escola.

Nesta modalidade, os formados são chamados de “profissionais da educação” e suas contribuições vão além do processo formativo escolar em que os aspectos pedagógicos são evidenciados, isto é, quando a Instituição B fala da capacidade de “utilizar o conhecimento e a tecnologia no desenvolvimento das

sociedades modernas”, outorga ao profissional a responsabilidade de estar atento às rápidas mudanças tecnológicas que ocorrem na sociedade.

Ao dizer que “o curso visa formar um profissional ético, técnico e cientificamente preparado”, além das atribuições específicas do curso de Pedagogia em regime presencial, ainda aumenta sua responsabilidade e a abrangência de suas especificações. Consideramos que ser “capaz de promover mudanças necessárias” é uma atribuição sem as delimitações adequadas para que o profissional possa tentar, na prática, desenvolver um trabalho que surta os efeitos esperados. As mudanças na educação são urgentes, mas a Instituição B, a exemplo da Instituição A, incorpora em seu objetivo geral para o curso presencial, ações muito abrangentes.

Analisando o Curso de Pedagogia em regime a distância da Instituição B, notamos que a atuação do profissional fica restrita a “atividades educativas”; concentra-se na “aprendizagem ativa do aluno”, delimitando o campo de trabalho do profissional da educação, dando-lhe a oportunidade de desenvolver um trabalho mais voltado para os conhecimentos científicos que adquiriu durante o curso.

A preocupação em traçar um objetivo para a aprendizagem na modalidade a distância implica na transformação social. A Instituição B promove um trabalho capaz de garantir o uso das mídias na educação a distância e, segundo Teruya (2006) “o mundo inteiro vive um processo de transformação provocada pelo mercado das mídias e acoplado aos sistemas informacionais nas telecomunicações”.

4.7. O perfil profissional dos formados pela Instituição B

Com o intuito de oferecer vagas aos alunos egressos do ensino médio que irão atuar no ensino fundamental e na educação infantil, como docentes nas séries iniciais e como gestores das atividades pedagógicas na escola e em outras instituições que realizem atividades pedagógicas ou educativas, ou atuar como docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos normais de nível médio, a

Instituição B propõe um perfil profissional capaz de abarcar todas essas características.

Apresenta também uma proposta para o modelo de educação a distância que busca promover o desenvolvimento da aprendizagem ativa do aluno, com base na pesquisa da prática profissional, estudo de fundamentos e metodologias apoiado pela acolhida, acompanhamento de uma tutoria local que é acompanhada, preparada e avaliada, por sua vez, pela tutoria central.

Sendo uma sólida fundamentação pedagógica, formação para a pesquisa, seminários de integração e atividades culturais, bem como a prática e o estágio no processo de formação dos futuros profissionais da educação, ferramentas indispensáveis para alcançar os objetivos traçados pela instituição, dentro deste projeto político-pedagógico analisado observamos como perfil profissional:

Atuação competente na docência, na gestão e pesquisa educacional em instituições escolares, empresas e organizações de caráter social;
A valorização dos paradigmas da interdisciplinaridade, da aprendizagem colaborativa e dos processos democráticos;
Flexibilidade que o torne capaz de tomar decisões assertivas, éticas e transformadoras na realidade em que atua;
Habilidade de garantir a indissociabilidade entre forma e conteúdo (PPP presencial da Instituição B, 2006 p. 15).

Porém, o perfil dos profissionais formados em educação a distância mostra-se da seguinte forma:

Profissional competente na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão e pesquisa educacional em instituições escolares, empresas e organizações de caráter social;
Que valorize os paradigmas da interdisciplinaridade, da aprendizagem colaborativa e dos processos democráticos;
Profissional pesquisador e reflexivo;
Docente integral garantindo a indissociabilidade entre forma e conteúdo;
Gestor integral na busca da superação da dicotomia entre o administrativo e o pedagógico;
Profissional politécnico, flexível e capaz de tomar decisões assertivas, éticas e transformadoras na realidade em que atua (PPP a distância da Instituição B, 2007, p. 13).

Em linhas gerais, por meio da análise do perfil dos profissionais nas duas modalidades, observamos que a instituição trocou apenas a forma como trata

cada característica, usando como ferramenta frases equivalentes entre o curso de Pedagogia presencial e o curso de Pedagogia a distância. Nota-se ainda que a intenção da instituição é manter a qualidade do profissional em ambas as modalidades, afirma que isso é possível quando monta um perfil semelhante e, desta forma, fica evidente que a diferença de modalidades de ensino não altera as características do futuro agente educativo na sociedade em que vai atuar.

A competência na execução de suas tarefas vai além dos espaços escolares, quando a Instituição B inclui como área de atuação outros locais onde as principais atividades ao estão necessariamente ligadas à Educação formal.

4.8. A matriz curricular da Instituição B – ensino presencial

A Organização pedagógica do curso tem como eixo organizador o desenvolvimento articulado das duas dimensões do trabalho pedagógico: o exercício do magistério e a gestão educacional.

A Instituição B mostra no Projeto Político analisado que a formação do pedagogo na atualidade traz a necessidade da compreensão dos modelos de gestão e como estes se realizam de diferentes formas por meio da ação do pedagogo nos espaços que ele atua. Nesta dimensão, discutir formas de gestão que venham possibilitar a atuação profissional do aluno egresso de pedagogia, é propor uma práxis transformadora que permita reorientar a ação pedagógica, tendo como horizonte a gestão democrática e a qualidade de ensino.

Considerando tais pressupostos, a matriz curricular contempla, no decurso de 8 semestres, as disciplinas que abarcam saberes necessários á formação do pedagogo. Tais disciplinas estão organizadas em: Fundamentos da educação, teorias e práticas de ensino, atividades complementares, pesquisas e práticas pedagógicas e gestão educacional, cujas especificidades não prescindem da necessária interdisciplinaridade, indispensável à efetivação dos fins propostos para este curso.

Para isso, a matriz curricular da Instituição B, em regime presencial, apresenta-se da seguinte forma:

UA – Fundamentos Pedagógicos	CH		
Filosofia	80		
Fundamentos da História da Educação	80		
Língua Portuguesa – Comunicação	40		
Pesquisa e Prática Pedagógica – Desenvolvimento Profissional	80		
Teorias do Conhecimento Pedagógico	80		
Metodologia Científica	40		
Subtotal	400		
UA - Educação e Sociedade	CH		
Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais	80		
Paradigma Curricular e Avaliação	80		
Língua Portuguesa – Produção Textual	40		
Pesquisa e Prática Pedagógica – Escola	80		
Fundamentos Sócio-Antropológicos	80		
Atividades Complementares	40		
Subtotal	400		
UA – Ciência e Tecnologia	CH		
Didática	120		
Educação Ciência e Tecnologia	80		
Pesquisa e Prática Pedagógica	80		
Fundamentos Psicológicos da Educação	80		
Atividades Complementares	40		
Subtotal	400		
UA - Teoria e Prática de Ensino I	CH		
Literatura Infante Juvenil: Teoria e Prática de Ensino	40		
Arte: Teoria e Prática de Ensino	80		
Pesquisa e Prática Pedagógica – Projeto	80		
Ciências Naturais: Teoria e Prática de Ensino	80		
Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino	80		
Subtotal	400		

UA - Teoria e Prática de Ensino II	CH
Língua Portuguesa-Teoria e Prática de Ensino	80
Matemática: Teoria e Prática de Ensino	80
Geografia: Teoria e Prática de Ensino	80
História: Teoria e Prática de Ensino	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.I.	80
Subtotal	400
UA –Educação e Desenvolvimento Profissional	CH
Fundamentos para as necessidades Educativas Especiais	80
Educação de Jovens e Adultos	80
Desenvolvimento Profissional Docente	40
Pressupostos da Educação Infantil	80
Atividades Complementares	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.F.	80
Subtotal	400
UA - Gestão e Pesquisa Educacional I	CH
Princípios da Gestão Educacional	40
Projeto Político Pedagógico	40
Ensino Médio e Profissionalizante	80
Políticas Educacionais I	40
Atividades Complementares	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência E.M.	80
Avaliação da Aprendizagem	40
Pesquisa Educacional: TCC I	40
Subtotal	400
UA - Gestão e Pesquisa Educacional II	CH
Políticas Educacionais II	40
Avaliação Institucional	40
Organização do Trabalho Pedagógico	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Gestão	160
Pesquisa Educacional: TCC II	80
Subtotal	400

4.9. A matriz curricular da Instituição B – ensino a distância

A organização curricular revela a sistematização do processo de formação a ser realizado durante o curso, bem como o encaminhamento metodológico. A definição das disciplinas apresenta os conhecimentos privilegiados no curso.

Esta proposta de curso pretende somar-se ao esforço de ofertas de oportunidades de capacitação e qualificação na gestão e na docência aos que atuam e pretendem atuar na escola e em outros ambientes educativos.

Os procedimentos metodológicos que permitam a promoção da experiência para o futuro profissional da educação nessa mesma prática definem-se pelo processo de investigação realizado na escola, pela proposição de alternativas para atuação, colaboração e participação do aluno no curso de pedagogia com os profissionais da escola para contribuir para a significação da experiência. O processo requer permanente elaboração crítica e reflexiva para constituir-se em produção de saberes profissionais.

Unidade Temática de Aprendizagem – Introdutória (Carga Horária Total: 20h)

Orientação para Educação a Distância	20
--------------------------------------	----

Unidade Temática de Aprendizagem – Organização Escolar (Carga Horária Total: 240h)

Sistema de Ensino e Políticas Educacionais	80
--	----

Fundamentos Históricos da Educação Brasileira	80
---	----

Organização da Escola	40
-----------------------	----

Pesquisa e Prática Profissional – Organização Escolar	40
---	----

Unidade Temática de Aprendizagem – Didática (Carga Horária Total: 240h)

Didática	80
----------	----

Currículo Escolar	80
-------------------	----

Avaliação Escolar	40
-------------------	----

Pesquisa e Prática Profissional – Projeto da Escola	40
---	----

Unidade Temática de Aprendizagem – Educação, Ciência e Tecnologia (Carga Horária Total: 240h)

Ciência, Tecnologia e Educação	80
--------------------------------	----

Tecnologia Educacional	40
------------------------	----

Fundamentos da Educação a Distância	40
-------------------------------------	----

Metodologia para Temas Transversais	40
-------------------------------------	----

Pesquisa e Prática Profissional - Materiais Didáticos	40
---	----

Unidade Temática de Aprendizagem – Fundamentos da Educação (Carga Horária Total: 240h)

Fundamentos Psicológicos da Educação	80
Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação	80
Fundamentos Filosóficos da Educação	40
Pesquisa e Prática Profissional – Relação Escola/Comunidade	40

Unidade Temática de Aprendizagem – Língua Portuguesa (Carga Horária Total: 240h)

Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	80
Metodologia da Alfabetização	40
Metodologia do Ensino de Literatura Infanto-Juvenil	40
Pesquisa e Prática Profissional – Produção de Texto	40
Estágio Supervisionado – Alfabetização	40

Unidade Temática de Aprendizagem – Ciências Exatas e Biológicas (Carga Horária Total: 240h)

Metodologia do Ensino de Matemática	80
Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas e da Natureza	80
Pesquisa e Prática Profissional – A Aula	40
Estágio Supervisionado – Docência	40

Unidade Temática de Aprendizagem – Historicidade (Carga Horária Total: 240h)

Metodologia do Ensino de História	80
Metodologia do Ensino de Geografia	80
Pesquisa e Prática Profissional – Contexto Escolar	40
Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental	40

Unidade Temática de Aprendizagem – Arte e Ludicidade (Carga Horária Total: 240h)

Metodologia do Ensino de Arte	80
Metodologia de Ensino Por Projetos	40
Ludicidade	40
Pesquisa e Prática Profissional – Projeto de Pesquisa	40
Estágio Supervisionado – Educação Infantil, a criança dos 4 aos 6	40

Unidade Temática de Aprendizagem – Diversidade Cultural (Carga Horária Total: 240h)

Educação e Diversidade	80
Educação de Jovens e Adultos	80
Pesquisa e Prática Profissional – Procedimentos de Pesquisa	40
Estágio Supervisionado – Educação de Jovens e Adultos	40

Unidade Temática de Aprendizagem – Gestão Escolar (Carga Horária Total: 240h)

Gestão da Escola	80
------------------	----

Organização do Trabalho Pedagógico	80
Pesquisa e Prática Profissional:TCC – Projeto	40
Estágio Supervisionado – Gestão Escolar	40
Unidade Temática de Aprendizagem – Educação Inclusiva (Carga Horária Total: 240h)	
Metodologia do Ensino de Educação Física	80
Fundamentos para as Necessidades Educativas Especiais	80
Pesquisa e Prática Profissional – Educação Especial	40
Estágio Supervisionado – Educação Especial	40
Unidade Temática de Aprendizagem – A Criança e a Escola (Carga Horária Total: 240h)	
Seminário – A Criança do 0 aos 3 anos	60
Seminário – A Criança dos 4 aos 6 anos	60
Seminário – Libras	40
Pesquisa e Prática Profissional – Educação Infantil	40
Estágio Supervisionado – Educação Infantil, Criança de 0 aos 3	40
Unidade Temática de Aprendizagem – Formação de Professores (Carga Horária Total: 240h)	
Formação de Professores	80
Organização Pedagógica Espaços Educativos	80
Estágio Supervisionado – Normal de Nível Médio	40
Estágio Supervisionado – Espaços Educativos	40
Unidade Temática de Aprendizagem – Conclusão de Curso (Carga Horária Total: 120h)	
Seminário de Estágio	40
Pesquisa e Prática Profissional: TCC – Desenvolvimento	40
Pesquisa e Prática Profissional: TCC – Relatório	40
TOTAL DE HORAS	3.260

Observa-se nas grades curriculares dos cursos citados uma co-relação significativa, embora esteja claro que, a autonomia dada aos sujeitos envolvidos na educação a distância seja maior do que a autonomia dos alunos nas aulas presenciais.

O esclarecimento de dúvidas, por exemplo, no regime presencial parece ser mais eficiente, pois a presença física do professor em sala de aula faz uma grande diferença. Nas tele-salas, apesar de serem coordenadas por monitores locais, estes não estão aptos a responder as perguntas dos alunos, mesmo

porque eles precisariam ter um conhecimento razoável em todas as disciplinas do curso, o que é inviável.

Outro fator importante é, que a autonomia dada aos alunos do curso a distância, no que diz respeito a horários de estudo e formas de trabalho pode levar a uma divisão em dois grupos de estudantes: aqueles comprometidos com as tarefas que lhe são delegadas, assumindo o papel de construtor de seu próprio conhecimento, o que, de fato, os tornariam mais envolvidos do que os acadêmicos dos cursos presenciais, mas também o grupo de alunos que, por não terem um acompanhamento mais profundo do professor, como o que há nos cursos presenciais, não conseguiriam por eles próprios motivação suficiente para trabalhar de forma tão livre.

Desta forma, o curso a distância cria, incontestavelmente, um ambiente rico em possibilidades de auto-aprendizagem, como também inapropriado àqueles que não possuem maturidade suficiente para elaborar seu próprio tempo de estudo.

4.10. A avaliação na Instituição B

O projeto político-pedagógico da Instituição B apresenta explicações bem detalhadas em relação às formas de avaliação estipuladas. Aqui, a exemplo da primeira instituição, o professor possui total poder para avaliação, como é mostrado a seguir:

Fica estabelecido o critério de avaliação que consta de avaliações parciais realizadas a cada semestre por disciplina e uma multidisciplinar semestral, que compõem a nota final do aluno.

- O professor (a) poderá utilizar-se de vários critérios de avaliações no decorrer do semestre: seminário, trabalho em grupo, debate, relatório individual, auto-avaliação, observação, etc. de acordo com seus objetivos.
- Às verificações parciais do rendimento escolar e ao exame final serão atribuídas notas de zero a dez, admitindo-se o decimal 0,5.
- Não existe arredondamento de notas.
- O aluno estará aprovado, independentemente de exame final, quando a soma das notas bimestrais obtiver média igual ou

superior a 7,0 (sete), desde que ele tenha freqüentado pelo menos 75% das aulas.

- Haverá avaliação de exame final para aqueles educandos que não alcançarem a média mínima exigida para aprovação (7.0).
- O aluno submetido a exame final deverá atingir a média 6,0 (seis), extraída entre a média das verificações parciais, multidisciplinares e a nota do exame final. O aluno que não alcançar a média prevista no exame final será considerado reprovado na disciplina.
- O aluno com dependência em até 03 (três) disciplinas poderá ser promovido ao período seguinte do curso. Ultrapassado o número de dependências mencionados anteriormente, o aluno será reprovado no semestre, devendo cursar novamente o período, sendo dispensado das disciplinas que tiver obtido aprovação.
- O aluno fica obrigado a submeter-se a verificações parciais e multidisciplinares e a exame final naquelas disciplinas que cursa em regime de dependência.
- Para efeito de integralização curricular, poderá haver reconhecimento, pelo Conselho Acadêmico, de competências e habilidades adquiridas fora do ambiente escolar.

A avaliação do rendimento escolar do educando/a, salvaguardado o critério escolhido pelo professor/a, deverá cumprir a seguinte concepção de avaliação que perfaz o curso, como segue:

Avaliar o desempenho escolar, ou seja, avaliar as competências em desenvolvimento dos futuros profissionais dos diversos cursos é verificar não apenas se assimilaram os conhecimentos necessários mas também se, quanto e como estes mobilizam para resolver situações problemas, reais ou simuladas, relacionadas, de alguma forma, com o exercício profissional.

2. Na avaliação do aproveitamento escolar, ou seja, dos conteúdos relacionados ao SABER, SABER FAZER e SER em função dos objetivos propostos devem ser utilizados, no decorrer de cada bimestre, dois ou mais instrumentos elaborados pelo professor e, se necessário coadjuvado pelo coordenador do curso.

3. A avaliação do desempenho escolar, parte integrante do processo ensino – aprendizagem, é feita por disciplina e incide sobre a freqüência e o aproveitamento escolar.

4. Para a avaliação do desempenho escolar o aluno será submetido à verificações parciais e exames finais.

5. Para aferição das notas, pode o professor submeter o aluno a formas diversas e continuadas de verificação do rendimento escolar, tais como observação sistematizada, provas escritas, projetos, relatórios, seminário, painéis, pesquisas bibliográficas e de campo, estudos de casos e outros mecanismos de avaliação, cujo resultado deve culminar com uma nota representativa de cada avaliação parcial, bimestral.

6. Na elaboração e estabelecimento de critérios para a avaliação

de provas, trabalhos e/ou seminários multidisciplinares deverão participar os professores dos componentes curriculares pertinentes aos conteúdos a serem avaliados, de comum acordo com a classe e o coordenador do curso.

7. As formas diversas e continuadas de verificação do rendimento escolar bem como os critérios deverão constar do Projeto Pedagógico do curso e dever-se-á dar ciência aos alunos.

8. Na elaboração dos instrumentos de avaliação deverá ser observada a norma de preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

9. Compete ao professor da disciplina elaborar os exercícios escolares, as provas intervalares e os exames finais, determinando as demais formas de avaliação a que devam se submeter os alunos, assim como julgar-lhes os resultados.

10. Os resultados da avaliação do aproveitamento escolar deverão ser sistematicamente registrados, analisados com o aluno e sintetizados numa nota única, bimestralmente enviada à Secretaria e, posteriormente publicado.

11. O aproveitamento escolar é avaliado pelo acompanhamento contínuo dos resultados obtidos pelo aluno nos exercícios escolares, nas provas intervalares e, se for o caso, no exame final. O sistema de avaliação da formação ou desenvolvimento das competências profissionais deverá estar articulado a um programa de acompanhamento e orientação do futuro profissional e assistido, dentro de reais possibilidades, a uma estrutura de monitoria para a superação das eventuais dificuldades nas disciplinas, sob o gerenciamento do professor e coordenação do curso (PPP da Instituição B, regime presencial, 2006, p.25)

É evidente que a Instituição B possui critérios bastante democráticos para a avaliação, visto que várias formas avaliativas estão contempladas no projeto político-pedagógico, mas também, que não há nenhuma inovação feita por ela como procedimentos avaliativos, seguindo os passos já tomados em outras instituições de ensino superior.

Os Projetos do curso de Pedagogia modalidade a distância, definem como instrumentos de avaliação das disciplinas: o Portfólio e a Produção de Aprendizagem (PA), Prova Individual, Relatório de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso, nas Unidades Temáticas de Aprendizagem.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS

PORTFÓLIO

O **portfolio** constitui-se no conjunto de produções resultantes das atividades supervisionadas sugeridas nos materiais de estudo do aluno, pelo menos uma por disciplina. Em cada unidade temática de aprendizagem será elaborado um portfólio por até quatro alunos participantes do curso, preparando um texto de articulação das atividades explicando porque foram escolhidas para ser entregue ao tutor local. A avaliação dessa produção é de responsabilidade direta do tutor de sala de acordo com critérios pré-estabelecidos.

O portfólio pode ser apresentado oral e publicamente para o conjunto dos alunos da tele-sala, avaliado pelo tutor. O trabalho escrito deverá ser postado online no pólo de desenvolvimento.

PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM

A **produção de aprendizagem** é realizada ao final de cada unidade temática de aprendizagem. Constitui-se como uma produção de reflexão proposta para a ampliação e o aprofundamento da aprendizagem, com base nos temas indicados em cada disciplina. Sendo que, em cada um dos trabalhos elaborados, podem participar no máximo quatro alunos. A composição do trabalho será em duas partes: a) Produção da reflexão coletiva; b) Elaboração individual. As orientações para essa produção são de responsabilidade dos professores da unidade em conjunto com os tutores da Tutoria Central sob a supervisão da coordenação de curso.

Os pólos de apoio presencial (tele-salas) encaminharão a produção para a Tutoria Central que avaliará e atribuirá uma nota de acordo com os critérios de correção .

A produção de aprendizagem na parte coletiva não poderá ser inferior a 8 páginas, nem superior a 14 páginas; e a elaboração individual terá de 8 a 10 linhas; deverá vir acompanhada de uma folha de rosto com os nomes dos alunos autores, título da produção de aprendizagem, nome do pólo de apoio presencial (tele-sala) e nome do tutor (essa página não é contada no total de páginas da produção de aprendizagem), data. Como estrutura terão: introdução, desenvolvimento e conclusão. As referências das citações existentes ao longo do texto (bibliográficas e dos textos consultados na Internet) indicadas logo abaixo da conclusão. Em seguida virá a elaboração individual de cada um dos componentes do grupo. O número de alunos na Produção de Aprendizagem é de no máximo 4 (quatro) alunos.

Cabe evidenciar que o portfolio e a produção de aprendizagem serão avaliados pela qualidade do conhecimento expresso, pelas proposições e pelas análises e não pela quantidade de páginas que contiver.

PROVA INDIVIDUAL

A **prova individual**, contendo dez questões de itens para cada uma das disciplinas, é realizada ao final de cada unidade temática de aprendizagem. Cabe ao coordenador de curso, a supervisão dessa avaliação que é aplicada pelo tutor de sala com a presença obrigatória dos alunos.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O **Estágio Supervisionado**, distribuído pelo curso de acordo com o eixo da Unidade Temática de Aprendizagem não tem prova. A avaliação é feita pela análise do relatório. Para a avaliação do relatório do Estágio Supervisionado, a escala de notas é de 0 (zero) a 10 (dez). A média do estágio não é ponderada, portanto não será utilizado peso, a nota final do Estágio Supervisionado é a nota do relatório de estágio. A média para aprovação é igual ou superior a 5 (cinco). O número de alunos para realização do estágio deve ser de até 4 (quatro) alunos (PPP da Instituição B, regime a distância, 2005, p.38).

Para cada um dos itens de avaliação, a Instituição B descreve em seu projeto político-pedagógico como se dá a avaliação do curso na modalidade EAD, que também acaba seguindo as tendências avaliativas de outras instituições de ensino que oferecem cursos a distância.

4.11. Os objetivos dos cursos da Instituição C

A Instituição C, a exemplo das outras instituições pesquisadas, é particular e nasceu em 2000, momento em que o município onde se localiza se projetava, no cenário estadual, como cidade original na suas soluções de busca da qualidade de vida. Por estar intimamente ligado a Curitiba, a Capital do Estado do Paraná, que a ONU classificou e a premiou como terceira cidade do mundo, em qualidade de vida, beneficia-se de todos os planos e projetos implantados na mesma. A originalidade é tal, que seus procedimentos, particularmente no que tange ao transporte urbano, têm sido copiados e incorporados por toda e Região Metropolitana e por países do primeiro mundo. Esta Instituição de Ensino tem como princípio a criação de um Centro de Excelência no Ensino como filosofia de atuação tendo como meta a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, norteando os discentes para uma educação integral, baseada em padrão de qualidade gerando a integração comunitária através da participação plena dos componentes de todas as esferas desta Entidade (discentes, docentes e administrativas), ocasionando a todos os segmentos, oportunidades permanentes de educação contínua.

Sua estrutura física é moderna, com amplos espaços internos e externos, possibilitando ao graduando grande conforto, tanto nas salas de aula, quanto nas outras dependências da instituição.

Apesar de gerenciar todo o processo educativo, esta instituição apresenta uma parceria com outra entidade de educação, que fornece subsídios organizacionais necessários para as transmissões de aula via satélite, que abrange outros estados. Em outras palavras, a Instituição C é responsável pela certificação e adequação do corpo docente; pauta-se por seu Projeto Político-pedagógico, porém, as transmissões para as aulas em regime a distância, são de responsabilidade de outra instituição que garante a transmissão das aulas via satélite.

A Instituição C tem consciência de que o ensino a distância a cada dia vem se tornando uma realidade cada vez mais concreta na vida de quem quer estudar. Seja para aqueles que ainda não concluíram seus estudos regulares, como para aqueles que já os terminaram, mas querem continuar se aperfeiçoando. Da mesma forma, esta modalidade de ensino é utilizada tanto no processo formal, quanto no informal, principalmente por grandes corporações, quando objetivam manter atualizado seu quadro funcional.

Desacreditado por parte de algumas pessoas, o Ensino a Distância no Brasil tem crescido muito nos últimos anos. Isto porque esta modalidade de ensino vem se firmando, graças ao aumento de Instituições de Ensino Superior sérias investirem nesta modalidade, como é o caso desta Instituição.

Tendo como principal objetivo a formação do pedagogo, a Instituição C mostra em seu projeto político-pedagógico um planejamento de formação para o exercício profissional reflexivo, crítico, com ética e conhecimento fundamentado, com bases nas diretrizes curriculares para o ensino de Pedagogia. Para isso, o curso conduz o aluno ao estudo da Educação sob os pontos de vista metodológico, filosófico, psicológico, sociológico, histórico e cultural. Todos os professores são titulados, especialistas, mestres ou doutores, com experiência em suas áreas de atuação. Ética, compromisso, consistência e transformação são as marcas que a Instituição C pretende deixar nos profissionais por ela formados.

Notamos, porém, em nossas análises, que a Instituição apresenta um objetivo único tanto para a Educação Presencial como para a Educação a

Distância, o que demonstra o olhar que esta instituição de ensino superior possui para ambas as modalidades: não importa se o curso é a distância ou presencial, o produto final será o mesmo.

4.12. O perfil profissional dos formados pela Instituição C

O curso de Pedagogia desta instituição forma o “educador-professor-gestor”, nomenclatura utilizada em seu projeto político-pedagógico, com capacidade para analisar a realidade educacional e nela interferir “com competência”. Mais uma vez este termo aparece como característica do profissional da educação. O pedagogo pode atuar em escolas, empresas e outras organizações.

Com base no art. 5º das novas Diretrizes Curriculares, o egresso de Pedagogia desta instituição, deverá estar apto a lidar com docência “na educação infantil, ensino fundamental, curso de magistério e com alunos com necessidades educativas especiais”. Esta é a primeira instituição que menciona alunos com estas características em seu projeto.

Esta instituição mostra como perfil profissional a seguinte característica:

O educador-gestor pode atuar em diferentes áreas educacionais nas seguintes funções: gestor de escola e de sistema, assessor pedagógico educacional; nas empresas, o pedagogo pode trabalhar em recursos humanos, orientação profissional, Programas educacionais como, por exemplo, os da TV Educativa; produção de brinquedos educativos e materiais didáticos, editoras, brinquedotecas, ONGs e outros (PPP da Instituição C, 2006 regime presencial e a distância, p.16)

Dentro do projeto político-pedagógico da modalidade a distância, deparamos com uma cópia fiel do perfil profissional que consta das Novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução cne/cp nº 1, de 15 de maio de 2006.

Acreditamos que este seja um ponto negativo na elaboração do projeto político-pedagógico desta instituição, já que não houve a preocupação por parte

das pessoas que elaboraram o projeto de adequar o perfil profissional que consta nas diretrizes curriculares com a realidade local.

Dentro desta análise, o perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, formado pela Instituição C apresenta as seguintes características:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- 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;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios

ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
 XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
 XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (PPP da Instituição C, regime a distância, 2006, p.17)

A Instituição C acredita que, através da matriz curricular do curso de Pedagogia, a qual contempla as mesmas disciplinas tanto para o regime presencial quanto para o regime a distância, ela consiga preparar um profissional completo, obedecendo todos os itens anteriormente elencados.

4.13. A matriz curricular da Instituição C – ensino presencial e a distância

Esta é, sem dúvida, a característica que melhor diferencia a Instituição C das demais instituições de ensino superior analisadas, tendo em vista que, apesar da co-relação entre as disciplinas do curso presencial com o curso a distância nas outras instituições, pelo menos há a tentativa de diferenciar, de algum modo, as matrizes curriculares das diferentes modalidades de ensino. Esta instituição, portanto, oferece a mesma matriz curricular para as duas modalidades de ensino:

DISCIPLINAS – PEDAGOGIA

	CH - P	CH - D
Fundamentos Filosóficos da Educação I	80	80
Fundamentos Históricos da Educação I	80	80
Fundamentos Sociológicos da Educação I	80	80
Fundamentos Psicológicos da Educação I	40	40
Metodologia da Pesquisa Científica	80	80
Informática e Educação	40	40
Fundamentos Biológicos da Educação	40	40
Fundamentos Filosóficos da Educação II	40	40
Fundamentos Históricos da Educação II	40	40
Fundamentos Sociológicos da Educação II	40	40
Fundamentos Psicológicos da Educação II	80	80
Informática e Educação	80	80
Antropologia Cultural	80	80
Fundamentos da Educação Especial I	40	40

Fundamentos Sócio-Históricos e Políticos da Educação Infantil	40	40
Organização e Planejamento do Trabalho Escolar	80	80
Didática I	80	80
Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	80	80
História da África e Cultura Afro-Brasileira	40	40
Projeto Político Pedagógico e Avaliação I	40	40
Fundamentos da Educação Especial II	40	40
Políticas Públicas e Gestão da Educação	80	80
Didática II	40	40
Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e Profissional	40	40
Projeto Político Pedagógico e Avaliação II	40	40
Currículo e Programas	80	80
Estimulação Inicial	40	40
Literatura Infante Juvenil	40	40
Metodologia do Ensino Fundamental	80	80
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	40	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	40	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	40	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	40	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	40	40
Avaliação e Desempenho Escolar	80	80
Fundamentos da Avaliação em Educação Especial	40	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	40	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes	40	40
Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem	40	40
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Especial - Área Visual	80	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Especial - Área Auditiva	80	80
Estágio Supervisionado - Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal	80	80
Fundamentos E Metodologia do Ensino de Educação Física	40	40
Introdução a Pesquisa Educacional	80	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Especial - Área Física	80	80
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Especial - Área Mental e Condutas Típicas	80	80
Libras I	40	40
Braile I	40	40
Estágio Supervisionado - Educação Infantil E Séries Iniciais	80	80
Leitura E Produção de Textos	40	40
Orientação Monográfica	80	80
Libras II	40	40
Braile II	40	40
Estágio Supervisionado - Educação Especial	80	80
Estágio Supervisionado - Gestão da Educação	60	60
SUBTOTAL	2840	2840
Estágio Supervisionado**	300	300
Atividades complementares	100	100

TOTAL

||3240 3240

Assim, a Instituição C, deixa claro que, ao final do curso, espera-se que não haja diferenças entre a formação dos profissionais que por ela passaram, tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância e, ainda, deixa registrado em seu projeto político-pedagógico a seguinte observação:

Porém, em todas elas uma certeza permanece: se no ensino regular o professor, de certa forma, é quem dirige os estudos do aluno, no ensino a distância é o aluno que é o responsável maior pela sua formação. Desta forma, a auto-disciplina e auto-gestão são pré-requisitos essenciais para um bom desempenho no estudo a distância (PPP da Instituição C, regime a distância, 2006, p. 19).

4.14. A avaliação na Instituição C

Observamos na Instituição C que, apesar de basear seus conteúdos para o ensino presencial e para o ensino a distância na mesma matriz curricular, os critérios de avaliação diferem de um regime para o outro.

Aqui, a exemplo de outras instituições, o ensino a distância acontece como na maioria dos casos: aulas em tele-salas, espalhadas pelo Brasil inteiro, com a presença de um tutor; as aulas são transmitidas via satélite em tempo real para as turmas. Durante as aulas os alunos contam com a assistência do tutor presencial, que encaminha as dúvidas levantadas via e-mail ou por telefone. Há sempre um tutor on-line, que intermedeia as conversações entre os alunos ou o tutor presencial com o professor que está ministrando as aulas, a fim de obter as respostas esperadas na resolução de problemas.

Para o ensino a distância, a avaliação se dá por meio da análise de atividades auto-instrutivas, as quais correspondem a exercícios feitos pelos alunos ao final de cada aula e encaminhados ao professor responsável pela disciplina via e-mail.

Outro instrumento de avaliação usado pela Instituição C no ensino a distância é a elaboração de atividades supervisionadas, as quais devem ser feitas

em grupos de alunos, a partir de um tema sugerido pelo professor de cada disciplina.

Em conjunto com esses dois meios de aferição do conhecimento adquirido, dá-se também uma prova individual escrita, onde toda a matéria explicada por um período de aproximadamente dois meses é cobrada, em forma de questões com múltipla escolha.

A soma das notas dessas três atividades resultará no conceito final de avaliação, lembrando, mais uma vez, que é imprescindível a noção de responsabilidade e compromisso que o aluno deve ter na execução das tarefas nos prazos estipulados pelos professores.

Em contrapartida, a avaliação para os alunos que frequentam as aulas em regime presencial segue os mesmos moldes já apresentados por outras instituições, ou seja, o professor tem o controle total sobre as atividades que usará como instrumento avaliativo, quais sejam: avaliação formal escrita, apresentação de trabalhos escritos ou orais, seminários, pesquisas, entre outros.

Os professores da Instituição C devem apresentar suas propostas de avaliação no início de cada semestre, nas reuniões colegiadas e estas propostas são repassadas aos acadêmicos que ficam cientes de suas obrigações para a obtenção de nota.

Portanto, a Instituição C segue os moldes avaliativos observados nas demais instituições.

5 CONCLUSÃO

A crescente implantação de cursos a distância, que atualmente se vê, deve-se ao tipo de política de educação que se deseja para o país. Se o objetivo do governo realmente for o de democratizar o ensino, a bandeira a favor dos cursos a distância está levantada. Porém, se os profissionais da educação que saem desses cursos, não contribuírem significativamente para transformar a sociedade em que estão inseridos, transmitindo a idéia de emancipação e auto-crítica nos estabelecimentos em que irão atuar, ou ainda, que tenham se interessado pelo regime a distância, apenas por ser um facilitador na entrada do mercado de trabalho, enfrentaremos uma crise educacional ainda maior do que a atual, a médio e longo prazo.

A formação do futuro educador, seu envolvimento e sua adequação ao curso feito, assim como seu interesse pelas novas tecnologias da informação são de suma importância para o sucesso da EAD. Sem essas características básicas, o aluno do curso a distância se sentirá incapaz de continuar o curso e por decisão própria acabará por evadir-se.

A comparação dos cursos de Pedagogia em regime presencial e a distância mostra que são poucas as diferenças entre o profissional que se deseja formar, assim como as diferenças observadas na grade curricular das instituições pesquisadas.

Há indicações que assinalam que cursos com diferentes realidades de aprendizagem podem apresentar, como produto final, o mesmo perfil profissional.

É preciso, entretanto, considerar também, que não se trata de uma nova realidade educacional e sim, de uma tendência de ensino, que veio para ficar e que poderá se estender para outras ambiências escolares, como a formação docente no ensino médio, ou ainda, como já acontece em nossa região, cursos técnicos pós-médio. Acreditamos que em muito pouco tempo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná implantará, em caráter opcional, curso de ensino médio na modalidade a distância.

Atualmente a EAD concretiza-se em vários cursos de graduação já aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e abrange, também, cursos de pós-graduação.

Sendo assim, esperamos que este trabalho de investigação científica possa contribuir para que algumas dúvidas ainda existentes sobre o ensino presencial e a distância sejam sanadas, em especial, nos cursos de Pedagogia.

Sabemos, por outra parte, que o Curso de Pedagogia a Distância está se tornando cada vez mais popular entre as pessoas que procuram uma formação acadêmica, mas que, por algum motivo, não podem fazer os cursos em instituições de ensino superior que oferecem o regime presencial.

A educação a distância no Brasil, desde os seus primórdios, tem sido considerada como algo positivo, visto que sua principal característica é a democratização do ensino, podendo ser levada a populações de diversos lugares, para aquelas pessoas que sem esta modalidade jamais teriam condições de aperfeiçoar seus conhecimentos, ou até mesmo, entrar em contato com a educação formal.

Não podemos negar que há, entre muitos, rejeição em relação ao regime de ensino a distância, e, desta forma, este trabalho investigativo pode trazer algumas elucidações pertinentes à qualidade desta proposta educacional.

Retomando o que a nossa pesquisa constatou, na Instituição A, como objetivos do curso, vemos uma diferença no que diz respeito às características dos formados por ela. Notamos que o profissional do curso presencial tem uma característica mais abrangente quanto ao seu papel na sociedade, pelo uso de expressões muito genéricas, esperando que das mãos dele saiam atitudes transformadoras da realidade, porém sem delimitações. Isso, na prática, torna-se inviável. Já, os profissionais do curso a distância têm seu papel mais relacionado com as práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar. Neste contexto específico, é provável que os pedagogos consigam interagir com a comunidade a fim de obter transformações que realmente estejam ao seu alcance.

Como era de se esperar, os objetivos se entrelaçam com ideias que caracterizam o profissional em questão e, o que mais chama a atenção é a preocupação identificada que a instituição tem em mostrar que o curso a distância pode formar profissionais tão competentes quanto os cursos presenciais.

Ao estudar as matrizes curriculares de ambos os cursos da Instituição A, vimos uma tentativa de inovação das nomenclaturas do curso a distância, já que os nomes de algumas disciplinas dos cursos eram diferentes, porém, as ementas

mostravam uma grande semelhança entre elas. Cremos que isto é um ponto favorável do projeto político-pedagógico, com o intuito de romper com algo que se repete ano após ano, tentando atualizar o sentido das disciplinas que constam da sua matriz curricular.

A essência da avaliação da Instituição A, na modalidade presencial, pauta-se por objetivos e critérios conceituais, procedimentais e atitudinais; em contrapartida, a modalidade a distância se posiciona a favor de atividades definidas a partir de trabalhos apresentados pelos alunos, que ficam cientes de sua responsabilidade e compromisso na execução e entrega dos trabalhos.

Entre as Instituições B e C, constatamos a existência de um maior número de semelhanças, tanto no perfil profissional, quanto na forma de avaliar, assim como na matriz curricular de seus cursos, o que nos leva a acreditar que a criação de cursos que oferecem o ensino a distância tem aumentado consideravelmente, porém, as características básicas entre uma e outra instituição permanecem as mesmas.

Em relação ao problema levantado no início de nossa investigação: **quais os pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de pedagogia presencial e pedagogia a distância que fundamentam a formação inicial dos futuros pedagogos?**, podemos concluir que:

1. apontam para uma responsabilidade direta do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem na forma presencial;
2. no regime de educação a distância, a responsabilidade maior pelo mesmo processo incide mais diretamente sobre o educando;
3. modificam-se os conceitos de espaço e tempo em relação a educação a distância, uma vez que não existe mais o controle direto do professor sobre o educando e nem a obrigatoriedade de horários rígidos de estudo;
4. alteram-se as relações interpessoais entre o professor e o educando, visto que o contato entre eles é sempre mediado por uma terceira pessoa, no caso, o tutor presencial.
5. a educação a distância é uma forma democrática de levar o conhecimento formal historicamente produzido a todos os que não

podem frequentar uma instituição de ensino superior de regime presencial.

Diante do exposto, entendemos que, apesar dos limites do trabalho, de alguma forma pudemos responder à problemática desta investigação. Acreditamos que muito ainda resta a ser pesquisado, especialmente no que se refere a uma comparação entre os resultados de aprendizagem de profissionais egressos do curso de regime presencial e do curso de regime a distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Incorporação da tecnologia na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: NIED-UNICAMP, 2002.

ALONSO, K. Novas tecnologias e formação de professores. In: PRETI, Orestes. **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.

ANÁLISE do GTPE/ ANDES-SN do anteprojeto de lei da Educação Superior do MEC - versão de dezembro de 2004. 2005. Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/analise_gtpe_anteprojeto_reforma.pdf. Acesso em: 21/09/2008.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BARREIRO, I. M. F. **Cidadania e educação rural no Brasil: um estudo sobre a campanha nacional de educação rural (1952-1963)**. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BISSOLLI DA SILVA, C. S. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: BISSOLLI DA SILVA, C. S.; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

_____. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 1999.

_____. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: BISSOLLI DA SILVA, C. S.; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Parecer n. 292/69. Documenta, n.100, p.101-117, abr.1969.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº. 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. Portaria MEC nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. Publicada no DOU 19/10/2001, p. 18, Seção 1.

_____. **Portaria Normativa nº 2**, de 10 de janeiro de 2007. Ministro da Educação Fernando Haddad. Publicada no DOU n.08, de 11/01/2007, Seção 1.

_____. (1946). “Decreto-lei n. 8.530”, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em: 25/06/2008.

_____. **Portaria nº 2.253.** Disponível em: http://www.proeg.ufpa.br/projeto_pedagogico/DnaoPresenciais.pdf. Acesso em: 20/03/2008.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CENAFOR. **A formação de professores.** Bimestre, Ano I, n. 1, p. 25-27, 1986.

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CLEMENTI, N. **A Atuação do Orientador: Fatores Intervernientes.** 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2005.

CEEP - COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.** Brasília: MEC/SESu, 1999. (Mimeo).

CORRÊA, J. O cenário atual da educação a distância. In: SENAC. **Curso de especialização a distância.** E-Book. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2005.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

D'ALMEIDA, A. D. Ensino Supletivo pela TV: um potencial mal aproveitado. **Cadernos de pesquisa.** Rio de Janeiro. Fundação Carlos Chagas, 1988.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia.** 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FERMOSO, P. **Pedagogia social.** Fundamentación científica. Barcelona. Editorial Helder, 1994.

ForGRAD. Diretrizes para a formação de professores: concepções e implementação, 2002. Disponível em: http://www.forgrad.org.br/arquivo/oficina_joao_pessoa_versao_final_060503.doc. Acesso em: 15/03/2008.

FRM – FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Educação de Massa. Telecurso I e II graus. São Paulo: FRM, 1981.

GADOTTI, M. **Educação e compromisso.** Campinas: Papirus, 1985.

GENOVESI, G. **Pedagogia: dall'empiria verso La ciencia.** Bologna: Pitagora, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HERZ, D. **A história secreta da Rede Globo.** Porto Alegre: Tchê, 1987.

KLEES, S. J. **A análise econômica de Teleducção: um estudo de caso do Telecurso 2º Grau.** Natal: UFRN, 1980.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s./l.], 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTELETO, R. M. Cultura, educação, distribuição social dos bens simbólicos e excedente informacional. **Informare**, Rio de Janeiro, ECO/UFRJ, v. 1, n.2, p. 11-23, jul./dez. 1995.

MARTELLI, I. **EAD**: uma alternativa de Políticas Educacionais para a formação de professores. Marília: UNESP/UCG, 2003.

MARTINS, L. R. R. **Educação a distância na Universidade de Brasília**: uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006. 2007. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MELO, M. M. O. **As crises da sociedade e seus desdobramentos sobre o currículo e a docência universitária**. Goiânia: Endipe, 2002.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**: subsídios para a História da Educação no Brasil. Vol. 1 (1823-1853). São Paulo: Nacional, 1936.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NISKIER, A. **Educação a Distância**: a Tecnologia da Esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. B. Noções de EAD, **Revista EAD**, Brasília, Instituto Nacional de EAD, dez. 1993/abr. 1994, p. 7-25.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. Rio de Janeiro: Loyola, 1987.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. (Orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1994.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau – propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

QUINTANA, J. M. **Pedagogía Social**. Madrid: Dykinson, 1988.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**, 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun., 1996.

SAVIANI, D. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. **Didata**: a revista do educador. (O que é Pedagogia?) São Paulo, n.5, 1976.

_____. A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, nº11, São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 36. ed., 2000.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SCHEIMBERG, M. **Educação e Comunicação**: o Rádio e a Rádio Educativa. Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCHMIDT, B. V. A Educação superior e globalização. In: SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R. de; ARAGON, V. A. **Entre escombros e alternativas**: ensino superior na América Latina. Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SCHWARTZMAN, S. O futuro do ensino superior no Brasil. In: PAIVA, V.; WARDE, M. J. (Orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. R. Celestino A. Supervisão da educação: Do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1985. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

SIQUEIRA, N. M. do C. **A universidade aberta do nordeste**: um programa da fundação Demócrito Rocha. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar), 2000.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TERUYA, T. K. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá: Eduem, 2006.

TORRES, C. A. **A política da educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

TOSCHI, M. S. TV Escola: O lugar dos professores na política de formação docente. In: Barreto, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: Avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIREDE – Rede de Educação Superior a Distância. Disponível em:
<http://www.unirede.br/quemsomos/quemsomos.htm>.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

WANDERLEY, L. E. **Educar para transformar**. Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.