

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA
UAB/UFSCar: POSSIBILIDADES PARA A GRADUAÇÃO
EM PEDAGOGIA E PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Aldrei Jesus Galhardo Batista

SÃO CARLOS
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA UAB/UFSCar:
POSSIBILIDADES PARA A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Aldrei Jesus Galhardo Batista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar.

SÃO CARLOS
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B333dh

Batista, Aldrei Jesus Galhardo.

As disciplinas de história da educação na UAB/UFSCar :
possibilidades para a graduação em pedagogia e para a
formação de professores / Aldrei Jesus Galhardo Batista. --
São Carlos : UFSCar, 2013.

137 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Educação -
formação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Bittar

Prof^ª. Dr^ª. Roseli Esquerdo Lopes

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria de Lima

Marisa Bittar.

Roseli Esquerdo Lopes

Cláudia Maria de Lima

Aos meus pais por serem meu alicerce, referência e segurança.

Agradecimentos

À orientadora professora Marisa Bittar, pela amizade sincera de dez anos; pelas grandes oportunidades a mim dadas ao longo deste tempo; pelo apoio, participação, incentivo e orientação neste trabalho. Além disso, por ser minha referência *hors concours* docente, profissional admirável e impecável.

Ao professor Amarílio Ferreira Jr., que tanto contribuiu com a construção deste trabalho inacabado, sempre atencioso em suas sugestões. Porque, solicitamente, forneceu seu depoimento para este trabalho e enriqueceu meus estudos com suas contribuições na banca para o exame de qualificação.

À professora Cláudia Maria de Lima, que trouxe grandes contribuições para a delimitação do objeto de pesquisa deste trabalho, indicou referências para o seu enriquecimento e, docemente, fez observações muito oportunas no exame de qualificação.

À professora Roseli Esquerdo Lopes que, gentilmente, aceitou presidir a banca de defesa, na ausência física da professora Marisa Bittar, enquanto a mesma participou por vídeo conferência. Meus agradecimentos pelas novas contribuições feitas e enriquecimento ao trabalho.

Aos meus familiares mais próximos que compreenderam minha ausência em tantos momentos e que sempre torceram por mim e se empenharam para a conclusão de todas as etapas de meus estudos até o momento.

Ao meu namorado, Eduardo, que sempre se disse orgulhoso por estar com alguém que tanto se empenhou em fazer parte da academia e que abriu mão de muitos momentos comigo enquanto eu estudava e trabalhava, além de ajudar na organização dos dados da pesquisa e sua estrutura formal.

A todos os amigos e colegas que estiveram ao meu lado de uma maneira ou de outra, especialmente à Juliana Guedes dos Santos Marconi, pelas inúmeras conversas e várias situações em que me ajudou a organizar as ideias e o próprio trabalho, me apoiou, incentivou, torceu e dividiu dicas de quem já passou pelas angústias do mestrando, à Ana Paula Rodrigues da Silva e Cláudia Regina Vargas que, assim como Juliana, conheceram o trabalho e deram suas contribuições, por tantos comentários pertinentes, carinho e amizade . À Kelly Cristiane da Silva Verdán, minha colega de mestrado, pelas

dificuldades tão parecidas que tivemos para concluir nossas dissertações. Vocês todas foram simplesmente demais!

Aos professores, Ester Buffa, pela convivência sempre muito amiga e por ter sido mais uma grande referência feminina de respeito acadêmico para mim; e Paolo Nosella, por ser forte, doce e genial. O meu muito obrigado por ter feito parte de suas vidas, mas muito mais porque fizeram parte da minha.

Às companheiras das primeiras experiências de pesquisa, Patrícia Culhari, Ligia Casteli e Carolina Fuzer, pois juntas iniciamos nosso caminho na pós-graduação.

Aos meus companheiros de trabalho, indistintamente, que torceram e vibraram comigo a cada etapa vencida, sempre carinhosos e interessados.

Finalmente, a todos os professores que tive em toda a minha vida, pessoas que incentivaram e inspiraram meus estudos e minha vida profissional.

*Os homens fazem sua própria história,
mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha
e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente,
legadas e transmitidas pelo passado*

Karl Marx

Resumo

Esta dissertação teve como objetivo compreender o papel das disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia a distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos, em suas primeiras quatro ofertas, para a formação de pedagogos. O tema escolhido se justifica em meio a um contexto de desvalorização de disciplinas formativas como as de Fundamentos da Educação nos cursos de Pedagogia diante do paradigma pós-moderno da educação no mundo e no Brasil. Optou-se por realizar um trabalho que, por um lado se pautasse na recuperação bibliográfica sobre o tema a partir de referenciais teóricos críticos baseados em Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Bernadete Gatti, Elba Siqueira Barreto e Miriam Warde, além de legislação referente aos cursos de formação e Educação a Distância e, por outro contasse com depoimentos de estudantes, tutores virtuais e docentes participantes das disciplinas de História da Educação I e II da UAB/UFSCar na busca pela síntese das múltiplas determinações das disciplinas. Desta forma, o procedimento seguido foi aquele que considera um fenômeno *singular* diante de seu contexto *universal* em que ambos formam uma unidade orgânica. Partiu-se da retomada da história da Formação de Professores e da Pedagogia no Brasil para em seguida tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para a Pedagogia. Apontou-se a situação do ensino superior brasileiro no século XX e XXI com ênfase para as políticas públicas para o crescimento da Educação a Distância, além da abordagem sobre modelos de Educação a Distância. Apresentou-se a situação dos estudos em História da Educação enquanto campo científico e a realidade (histórica) das disciplinas de História da Educação nos cursos de formação e de Pedagogia, para depois apresentar as disciplinas no contexto do curso de Pedagogia da UFSCar. Finalmente, pode-se fazer uma retomada de todos os estudos a partir dos depoimentos dos participantes tendo como parâmetro os referenciais teóricos utilizados nos capítulos anteriores. Chegou-se à conclusão de que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, assim como suas disciplinas de História da Educação, se constitui em experiências positivas e são referência para a formação de pedagogos, em meio a um contexto em que pese os inúmeros problemas que necessitam ser superados pela EaD.

Palavras chave: História da Educação, Pedagogia, Formação de Professores, Educação a Distância.

Abstract

This work aimed at understanding the role of the disciplines of History of Education of Pedagogy by Distance course from the Brazil Open University Program at the Universidade Federal de São Carlos, in his first four offers for the formation of educators. The theme chosen is justified amid a context of devaluation of formation courses such as Foundations of Education courses in Pedagogy before the postmodern paradigm of education in the world and in Brazil. I chosen to do the work guided by bibliography retrieval about the theoretical critical Works based on Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Bernadette Gatti, Elba Smith and Miriam Baker Warde, and legislation relating to formation courses and distance education and on the other count on statements from students, virtual tutors and teachers participating in the disciplines of History of Education I and II of the UAB / UFSCar in the search for the synthesis of multiple determinations of disciplines. Thus, the procedure followed was one that considers a singular phenomenon on its universal context in which both form an organic unity. I started from the resumption of the history of Teacher Formation and Pedagogy in Brazil and then to address the National Curriculum Guidelines of Teacher Formation and Pedagogy. The situation of Brazilian higher education in XXI century and with an emphasis on public policies for the growth of distance education, beyond to traditional models of distance education. Presented the situation of studies in History of Education as a field of science and reality (historical) in the disciplines of History of Education in formation courses and Pedagogy, and then present the disciplines within the context of Pedagogy course in UFSCar. Finally, you can find a resumption of all studies from the testimony of the participants with reference to the theoretical frameworks used in previous chapters. So, we can conclude that the UAB Pedagogy course / UFSCar, as well as their subjects of History of Education, constitutes positive experiences and are a reference for the formation of educators in the midst of a context in spite of the numerous problems that need to be overcome by distance education.

Keywords: History of Education, Pedagogy, Teachers Formation, Distance Education.

Lista de Abreviaturas

A	Aluno
ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ConsUni	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
EDUFSCAR	Editora da UFSCar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
HE	História da Educação
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IHGB	Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEA	Laboratório de Ensino e Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação

<i>Moodle</i>	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
P1	Professora 1
P2	Professor 2
Paped	Programa Nacional de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Programa de Educação continuada
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação
ProGrad	Pró Reitoria de Graduação
Pró-Letramento	Programa de formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SEE	Secretaria de Educação a Distância
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UniRede	Universidade virtual Pública Brasileira
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIVESP	Universidade Virtual de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

Lista de Quadros

Quadro1: Quantidade de Cursos de Pedagogia integrantes do sistema UAB _____	54
Quadro 2: Universidades da região sudeste que ofertam curso de licenciatura em pedagogia pelo sistema UAB _____	54
Quadro 4: Relação de vagas do curso de pedagogia a distância por polos e turmas __	76
Quadro 5: Bases temáticas da grade curricular do curso de pedagogia a distância da UFSCar _____	89
Quadro 6: Organização modular da grade curricular do curso de pedagogia a distância da UFSCar _____	91

Sumário

Introdução	3
Capítulo 1 – A formação de professores e a Pedagogia no Brasil	9
1.1. Pedagogia e pedagogo: breves considerações	10
1.2. A formação de professores para os anos iniciais e a formação em Pedagogia no Brasil	15
1.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e para o curso de Pedagogia	23
Capítulo 2 – A História da Educação na formação em Pedagogia	29
2.1. O campo da História da Educação na pesquisa em educação e a História da Educação enquanto disciplina	30
Capítulo 3 – A Educação a Distância como política pública de expansão e de formação e a UFSCar	40
3.1. Políticas de expansão para o ensino superior	41
3.2. A EaD como política de expansão, o sistema UAB e a formação de professores a distância	46
3.3. Ensino e Aprendizagem na Educação a Distância	57
Capítulo 4 – As Disciplinas de História da Educação para a Formação do Pedagogo da UAB/UFSCar	67
4.1 A UAB e o curso de Pedagogia: uma proposta de formação	71
4.2 A Formação do Pedagogo na modalidade a distância na visão dos docentes, tutores virtuais e estudantes	80
4.3 As disciplinas de História da Educação no curso de Pedagogia	88
4.4 Opções teórico-metodológicas e conteúdos nas disciplinas de História da Educação	97
4.5 As disciplinas de História da Educação para a formação do Pedagogo na visão dos docentes, tutores virtuais e estudantes	105
Conclusão	114
Referências	120
Anexos	128
Anexo A – Ementa da Disciplina História da Educação I	128
Anexo B – Ementa da Disciplina História da Educação II	129
Anexo C – Questões aplicadas aos professores das disciplinas	130
Anexo D – Questões aplicadas aos tutores virtuais das disciplinas	133
Anexo E – Questões aplicadas aos estudantes das disciplinas	135

Introdução

A presente dissertação teve origem no trabalho desenvolvido como *tutora virtual* do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB/UFSCar). A atuação nessa modalidade de ensino teve início em 2008, nas disciplinas de **História da Educação I – HE I** e **História da Educação II – HE II**, as quais me inspiraram a investigar qual seria o papel dessas disciplinas de Fundamentos da Educação na formação do pedagogo. O interesse em estudá-las surgiu ainda no período da graduação, quando tive a oportunidade de cursá-las com os mesmos professores, sendo monitora de uma dessas disciplinas alguns anos mais tarde.

Estudar a História da Educação materializada nas disciplinas da graduação em Pedagogia sempre foi tema pelo qual me interessei. Compreendia que os conhecimentos adquiridos sobre a história da educação contribuíram para a minha prática docente, pois reconhecia todo o processo de escolarização pública no Brasil e conscientizava-me de meu papel enquanto professora.

Esse sentimento em relação às disciplinas também me trazia certa inquietação em outros sentidos. Fato é que ouvia pessoas dizendo que alguns professores e instituições optavam por escolher períodos isolados da história nas ementas de seus cursos. Já em outras situações, elas se caracterizavam apenas por temas específicos, como por exemplo, história da infância e da criança. Todavia, cada instituição e cada professor abordava a História da Educação de uma maneira diferente.

Não compreendia com clareza os motivos que levavam os cursos a diminuírem a carga horária das disciplinas em detrimento de outras formações específicas. Num certo evento em que participei na UFSCar, ainda enquanto aluna da graduação, pude presenciar as discussões a respeito das propostas de mudança curricular do curso de Pedagogia. O evento me causou certo desconforto uma vez que abordava pontos necessários para a formação do pedagogo de forma que o currículo do curso necessitava ter uma ampla gama de disciplinas com temáticas excessivamente heterogêneas. Nesta ocasião refleti sobre as ações que eu teria futuramente caso optasse seguir como professora. Eram tantas as habilidades consideradas necessárias ao pedagogo, que me fizeram temer não conseguir ser uma profissional capaz de abranger todos aqueles pontos em minha prática docente. Finalmente, observava no evento a sugestão para

diminuição da carga horária das disciplinas de Fundamentos da Educação para, em contrapartida, aumentar e valorizar outros conhecimentos caracterizados por novas disciplinas que seriam agregadas ao currículo do curso.

Quatro anos após a formatura na graduação, quando decidi voltar à universidade para fazer pós-graduação, necessitava responder às minhas perguntas por que elas seguiram sem resposta durante o tempo em que atuei como professora dos anos iniciais em escolas públicas do Estado de São Paulo e como tutora virtual do curso de Pedagogia a distância da UFSCar.

Considerei nesse momento que deveria aprofundar meus estudos sobre a temática das disciplinas para a formação no curso de Pedagogia. Pretendia compreender melhor o seu papel em meio a um novo paradigma de formação que implica em preparar os professores e educadores em múltiplas faces e habilidades. Acreditava que poderia comprovar minha hipótese de que as disciplinas poderiam constituir-se em eixos articuladores para as demais disciplinas formativas. Por esses motivos, decidi ir em frente com a questão:

*Qual o papel das disciplinas de **História da Educação I** – educação ocidental e **História da Educação II** – educação brasileira para a formação do pedagogo no curso de Pedagogia a distância da UAB/UFSCar?*

O tipo de pesquisa escolhido foi a *pesquisa bibliográfica* associada à *pesquisa de campo*. *Pesquisa bibliográfica* porque pretendi desenvolver a dissertação a partir das contribuições de autores que analisaram temas recorrentes no âmbito das disciplinas (SEVERINO, 2007, p. 122), baseando-me em livros e artigos sobre os temas relacionados à dissertação. *Pesquisa de campo* porque meu objeto precisava ser abordado em seu próprio meio, ou seja, porque os dados coletados se constituiriam em depoimentos extraídos por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, cujas respostas se dariam por escrito (SEVERINO, 2007, p. 123-124). Por fim, a escolha por esses tipos de pesquisa pretendeu seguir nos próximos capítulos uma *abordagem qualitativa* (SEVERINO, 2007, p. 119) no tratamento das informações obtidas.

Para que as disciplinas de História da Educação da Pedagogia UAB/UFSCar pudessem ser reveladas em suas múltiplas determinações, as fontes bibliográficas subsidiaram a análise da opinião daqueles envolvidos diretamente com elas: seus professores, tutores virtuais e alunos entrevistados neste trabalho.

A pesquisa justificou-se ainda conforme as considerações de António Nóvoa, ao prefaciar o livro *História da Pedagogia*, de Franco Cambi (1999). O autor já havia atentado para a importância dos estudos em História da Educação para a formação dos pedagogos, entendendo que os mesmos estariam mais aptos a resolver os problemas cotidianos se fossem conhecedores da história. Assim, o autor considera que:

A História é a ciência de uma mudança e, a vários títulos, uma ciência das diferenças” (Marc Bloch). A História da Educação deve ser justificada, em primeiro lugar, como História e deve procurar restituir o passado em si mesmo, isto é, nas suas diferenças com o presente. Como escreveu Vítorino Magalhães Godinho, a história é um modo – o mais pertinente, o mais adequado – de bem pôr os problemas de hoje graças a uma investigação científica do passado.

A História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de moedas e de reformas educativas. Aprender a relativizar as idéias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias.

A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento de passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva.

A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento de repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para além disso, o que revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador. (NÓVOA, 1999, p. 13)

Por compreender que disciplinas podem interferir nas práticas cotidianas dos educadores e contribuir para posturas mais críticas diante do contexto educacional, compartilhamos das afirmações de Nóvoa (1999) quando o mesmo faz uma relação entre o historiador e o educador:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (NÓVOA, 1999, p. 14)

Além disso, o presente trabalho tem como referência a concepção de História explicitada por Bittar e Ferreira Jr. (2009) em *História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira*, a qual é composta por três categorias fundamentais que são o *singular*, o *particular* e o *universal*.

O *singular* são os objetos e fenômenos que podem ser pesquisados. No caso deste trabalho, são as **disciplinas de História da Educação I e II do curso de**

Pedagogia a distância da UAB/UFSCar. O *particular*, nesta pesquisa, significa as disciplinas de História da Educação em âmbito geral, ou seja, qualquer disciplina de História da Educação de quaisquer outros cursos, que estabelecem relação com as disciplinas que tomei como ponto de referência da pesquisa. Ou seja, é o *singular* (HE I e II da UAB/UFSCar) estabelecendo relações de aproximação e distanciamento com as demais disciplinas de História da Educação, o *particular*. Finalmente, o *universal* significa o contexto educacional geral em que as disciplinas da UAB/UFSCar e as disciplinas de HE em geral estão inseridas. Portanto, *singular*, *particular* e *universal* formam uma unidade orgânica, pois estabelecem relações e interferências uns sobre os outros e determinam uns aos outros.

Em outras palavras, esta teoria considera a história como Netto (2006) definiu em *Relendo a teoria marxista da história*:

Em outras palavras, quanto ao processo objetivo, isso significa que se trata de uma processualidade que porta em si mesma uma especificidade primariamente independente das representações que dela façam os sujeitos; *segundo*, esse processo é contraditório, já que ele é marcado pela tensão entre os interesses sociais que circunscrevem os diferentes sujeitos em presença; *terceiro*, é um processo com sujeitos, seus sujeitos reais não se plasam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns; *quarto*, projetos que são conduzidos por sujeitos determinados, isto é, tais sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos; *quinto*, são sujeitos conscientes, ou seja, esses sujeitos não atuam cegamente mas direcionados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades da sua ação. E *seis*, é um processo que é marcado pela ação dos sujeitos com suas próprias teleologias (NETTO, 2006, p. 55).

Diante disto, a dissertação foi organizada em quatro capítulos que auxiliaram na resposta para a questão de pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado *A formação de professores e a Pedagogia no Brasil*, ressalta a história da Formação de Professores e do curso de Pedagogia no Brasil por meio da legislação e políticas públicas impetradas pelos governos brasileiros na tentativa de resgatar e contextualizar historicamente os processos formativos dos professores e educadores. Para tanto, os conceitos de Pedagogia e pedagogo são abordados de forma geral com o objetivo de oferecer subsídios para a reflexão do que seja a Pedagogia e onde atua o seu profissional, além de situá-la como ciência da educação. Por fim, são discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais atuais para a Formação de Professores e para os cursos de Pedagogia de forma a apresentar um cenário geral da atualidade a partir de tendências educacionais.

Neste capítulo optei por ter como referência autores que se dedicaram a estudos sobre a Formação de Professores, mas, sobretudo, aos estudos sobre a Pedagogia como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Esses autores apresentam uma visão aproximada sobre a Pedagogia (e seu currículo) e sua função na formação de educadores, fornecendo os subsídios teóricos para as questões apresentadas no capítulo. A opção pelo uso desses estudiosos nesta dissertação se deu pelo fato de terem posicionamentos críticos em relação às últimas tendências formativas educacionais do Brasil. Portanto, a escolha não foi neutra e tampouco aleatória. Contudo, sabe-se que se tratam de visões particulares e específicas diante de outras propostas formativas que não serão apontadas nesta dissertação. Pretendi com este primeiro capítulo, portanto, fornecer subsídios de análise para as disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

O segundo capítulo, intitulado *A História da Educação na formação em Pedagogia*, fomenta a discussão em torno da História da Educação enquanto campo científico de pesquisas e enquanto disciplina no ensino da graduação, principalmente, para a formação de professores e educadores, a partir de seu histórico. Discuto brevemente os rumos que a História da Educação tem tomado diante do paradigma pós-moderno, que no campo da História está presente pela influência da Nova História e Nova Historiografia. A discussão foi feita de maneira breve porque, como dito, não é objetivo do trabalho discutir os rumos da pesquisa em História da Educação, mas a importância das disciplinas para a formação do pedagogo.

O terceiro capítulo, por sua vez, nomeado por *A Educação a Distância como política pública de expansão e de formação e a UFSCar*, objetiva discutir a Educação a Distância no Brasil haja vista que as disciplinas que serviram de fonte para a pesquisa se encontram em um curso a distância que foi escolhido por fazer parte de uma das políticas de expansão do ensino superior para a formação de professores. Nele está apresentada a história do ensino superior no Brasil e a evolução, em linhas gerais, da Educação a Distância no país, a partir do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Iniciativas na EaD são brevemente apontadas a fim de compreender as ações para a modalidade nas últimas décadas. Além disso, alguns elementos sobre ensino e aprendizagem a distância são tratados a fim de subsidiar análises posteriores.

Para este capítulo optei pela utilização de fontes bibliográficas e documentais na forma de Leis, Decretos e Regulamentações em geral, além de alguns dados estatísticos

que auxiliam na compreensão do panorama geral de crescimento da Educação a Distância no Brasil, com enfoque no ensino superior e, sobretudo, na modalidade para a formação de professores. Além dessas fontes, há considerações críticas de autores que se dedicam aos estudos sobre a EaD.

O último e quarto capítulo, *As Disciplinas de História da Educação para a Formação do Pedagogo da UAB/UFSCar*, onde espero ter atingido os objetivos da pesquisa, foi estruturado para trazer os depoimentos dos participantes da pesquisa (professores e tutores virtuais das disciplinas e estudantes que cursaram as disciplinas), que opinaram a respeito das disciplinas de História da Educação da Pedagogia UAB/UFSCar. Para isso, o capítulo faz uma retomada das discussões anteriores, sobre a formação do pedagogo, a Educação a Distância e a História da Educação, fundamentando a análise dos depoimentos dos participantes. Este capítulo traz ainda uma descrição detalhada sobre as disciplinas de HE no curso de Pedagogia a distância da UFSCar diante do currículo do curso e sua proposta e pretende fazer uma demonstração de como as disciplinas se efetivam, quais são seus conteúdos e métodos, os recursos utilizados e como se organizam as equipes pedagógicas. Com o intuito de contextualizar as disciplinas de História da Educação, o capítulo traz o histórico do nascimento da UAB/UFSCar e da estrutura do curso de Pedagogia a distância dessa universidade. Tais informações subsidiaram e introduziram os depoimentos registrados e interpretados nesse capítulo.

É importante ressaltar que, por determinação das normas para pesquisas sobre a UAB/UFSCar, a identidade dos participantes não será revelada e o modo como a referência a cada um foi feita estará explicitada no quarto capítulo. Todos os participantes assinaram termo de participação, autorização e esclarecimento e estão cientes de que não terão sua identidade exposta.

Pretendo, portanto, com este trabalho, que representa os registros de uma pesquisa ampla e atual, e elaborado com base em um posicionamento que questiona as tendências formativas em educação da atualidade, contribuir para o debate sobre os estudos em História da Educação, seja no campo científico, seja no ensino de disciplinas e, conseqüentemente, para a própria formação de pedagogos na modalidade a distância.

Capítulo 1 – A formação de professores e a Pedagogia no Brasil

A formação de professores, assim como a formação de especialistas em educação, tem sido foco de debate, polêmica e desafios já há algumas décadas. Ao longo dos tempos, educadores e governos brasileiros buscaram formas de melhorar a formação nos cursos, já que essa formação se refletia na prática nos níveis formais de ensino, interferindo diretamente na qualidade da aprendizagem nas escolas.

Historicamente, no Brasil, a formação de professores para os anos iniciais esteve baseada em modelos formativos que serviram aos interesses políticos do Estado. No entanto, também se observa que os educadores se fizeram presentes na tentativa de fazer dos cursos experiências formativas de qualidade, tendo em vista suas críticas que visavam a possíveis melhorias. Esses educadores, materializados nas figuras de professores e de pesquisadores, de tempos em tempos, estiveram atentos aos rumos tomados pela educação e mantiveram um debate constante.

Especificamente durante o regime militar brasileiro, iniciado no final da década de 1960, os estudos de pós-graduação contribuíram para os caminhos que a formação de educadores, mas, principalmente, de professores, foi tomando nos cursos secundários, de Segundo Grau ou Ensino Médio, e nos cursos de Pedagogia. Questionamentos a respeito de qual tipo de formação deveria atender às necessidades educacionais foram sendo evidenciados por volta dos anos de 1980. Trinta anos depois permanecem em meio à urgência de se ter um sistema de ensino, que hoje é universal, mas incapaz de oferecer educação de qualidade ao povo brasileiro.

O primeiro capítulo desta dissertação tratará, dessa forma, da história da formação de professores e de pedagogos para se compreender a situação atual a partir das orientações de formação trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e daquelas trazidas para a Pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. As novas diretrizes só podem oferecer entendimento a respeito das proposições educativas dos cursos se observadas tendo como referência a história que as antecederam.

As páginas seguintes terão como objetivo suscitar uma reflexão, com base na história da formação de professores e pedagogos no Brasil, sobre o que Saviani (2008)

sinalizou na conclusão de *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*, a respeito da formação em Pedagogia.

Em suma, cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação do curso de pedagogia e a pós-graduação em educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos “mistérios” (mistérios) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar de a pós-graduação em educação buscar firmar-se cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa. (SAVIANI, 2008, p. 161)

Considera-se que as questões a serem explicitadas neste capítulo deveriam fazer parte da própria formação de profissionais da educação, justamente porque elas poderiam oferecer maior entendimento histórico sobre a profissão na busca pela sua identidade enquanto formadores. Não somente para o reconhecimento de si mesmo no processo educacional, o conhecimento histórico de sua profissão poderia proporcionar-lhes melhores subsídios de ação.

1.1. Pedagogia e pedagogo: breves considerações

O que é Pedagogia? Para o que serve a Pedagogia? Quem é o pedagogo? O que faz o pedagogo? Essas são antigas questões, cujas respostas não são consensuais. Na maioria dos cursos de Pedagogia, os egressos se formam sem antes compreenderem as próprias possibilidades de sua profissão e de seu papel na sociedade, pois pouco estudaram, refletiram ou discutiram sobre a Pedagogia e sobre o pedagogo.

Uma situação que pode confundir os egressos do curso de Pedagogia ocorre quando são questionados sobre qual é a sua profissão. Para alguém formado em arquitetura, medicina, engenharia ou farmácia fica mais fácil responder a essa pergunta de maneira clara, simples e objetiva: arquiteto, médico, engenheiro e farmacêutico. Para aqueles formados nas licenciaturas como História, Matemática ou Biologia, a resposta pode não ser tão imediata e simples: historiador ou professor? Matemático ou professor? Biólogo ou professor? E para quem se forma em Pedagogia? As respostas poderiam ser muitas: pedagogo, professor, diretor de escola, educador, coordenador pedagógico, consultor de Recursos Humanos e uma infinidade de outras denominações. Muito embora em qualquer profissão a formação inicial possa não determinar a função exercida, em algumas delas, como no caso da Pedagogia, fatores históricos podem

interferir mais ou menos na busca da identidade do educador dificultando a sua caracterização enquanto profissional da educação.

Nesse sentido, a formação nos cursos de Pedagogia poderá encontrar seus caminhos mais facilmente se todos os profissionais da educação tiverem o embasamento histórico e conceitual do que é a Pedagogia e o pedagogo. Para tanto, é importante compreender em linhas gerais as diferentes interpretações para os termos “pedagogia” e “pedagogo”.

Segundo consta no dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, a definição da palavra “pedagogia” é:

1. Teoria e ciência da educação e do ensino.
2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático.
3. O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.
4. Profissão ou prática de ensinar (FERREIRA, 1995, p. 490).

Nota-se a partir dessa definição que a Pedagogia é compreendida a partir de múltiplos aspectos que giram em torno da prática educativa e de uma ciência que subsidia a educação como um todo. Ou seja, pode-se dizer que a definição do que é Pedagogia está carregada de aspectos históricos que buscam caracterizá-la como algo relacionado à educação, seja mais no sentido da prática, ou da teoria, ou até mesmo de ambos. Não é por acaso que a definição de Pedagogia aparece no dicionário em quatro possibilidades diferentes, porém, relacionadas. Tal fato demonstra que as diferentes possibilidades acabam por refletir as indefinições da Pedagogia enquanto ciência e prática da educação.

No mesmo dicionário a palavra “pedagogo” se apresenta como *1. Aquele que aplica a pedagogia, que ensina; professor, mestre, preceptor. 2. Prático da educação e do ensino.* (FERREIRA, 1995, p. 490). Observa-se que essa definição, diferentemente da anterior, traz um aspecto mais voltado à concepção do pedagogo na figura do professor. Pode-se dizer que ela traz consigo uma influência histórica que remete à Grécia Antiga, na qual o pedagogo era aquele que acompanhava a criança até a escola.

Manacorda (2002, p. 48), na obra *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, explica que o pedagogo, inicialmente, acompanhava as crianças até a escola e lhes servia de repetidor podendo ser, de certa forma, uma espécie de mestre. Sua origem se dava na condição de escravo na maioria das vezes estrangeiro, condição essa que o estigmatizou ao longo dos séculos de evolução no mundo ocidental.

Entretanto, aprofundando os estudos, salta à vista que o pedagogo tenha sido a figura central da educação conforme verifica Cambi (1999, p. 49) na obra *História da Pedagogia*.

Talvez porque o pedagogo, desde o início de sua atuação no mundo ocidental, tenha sido associado às crianças é que a própria Pedagogia, desde sempre, também tenha sido vinculada especificamente à educação de crianças (Libâneo, 2011, p. 66), fato que estimula a associação entre Pedagogia e formação de professores.

Outra variação encontrada no dicionário pode estabelecer uma ponte que vincule a primeira definição de pedagogo (aquela que mais se aproxima do professor) com uma visão de que ele seja também um cientista. Assim, a palavra “pedagogista” aparece como sendo *1. Especialista em pedagogia. 2. Pesquisador e divulgador de assuntos de educação e de ensino* (FERREIRA, 1995, p. 490).

Pode ser que muitos teóricos e estudiosos sobre o assunto prefiram manter separadas as duas definições: pedagogo e pedagogista, assim como estão no dicionário, por compreenderem que o pedagogo se caracteriza principalmente pela figura do professor e que Pedagogia se aproxima essencialmente do fazer docente. Ao contrário, outros podem compreender que pedagogo e pedagogista são um só, ou seja, o pedagogo, que pode ser professor e especialista da educação ao mesmo tempo e que deve possuir formação em Pedagogia.

Estudiosos como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Mário A. Manacorda e outros se aproximam mais da concepção que defende a Pedagogia enquanto ciência, que abrange teoria e práticas educativas. Nesse sentido, esta dissertação concorda com o princípio de que o pedagogo e o pedagogista são na verdade o pedagogo. Esse pedagogo, portanto, necessita ser formado para a compreensão dos problemas educacionais, para ser o professor ou o especialista em educação e ainda formado nas diferentes perspectivas de atuação da profissão de ensinar.

É importante observar o que Saviani (2008, p. 135) explicita em *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*, quando cita que o entendimento da Pedagogia é algo muito amplo, uma vez que há aqueles que a consideram como ciência da educação; outros que a denominam como a arte de ensinar; alguns que a compreendem a partir de uma fusão de ciência com ensino; outros que costumam ver semelhanças com a Filosofia; estudiosos que a chamam de teoria e prática da educação e várias outras formas de

denominá-la e considerá-la. Entretanto, qualquer que seja a visão que tenham, sempre a associam, de uma forma ou de outra, à educação.

O autor, referindo-se a Giovanni Genovesi, explica que a Pedagogia passou por três fases principais: as duas primeiras ficaram definidas basicamente pela prática educativa e reflexão sobre a prática, enquanto a terceira, já concretizada no século XX, se caracterizou como ciência que cria seu próprio objeto, qual seja, a educação, fazendo dela o seu ideal e meta. Nesse sentido, Saviani faz considerações a respeito da visão de Giovanni: “*Não deixa de ser intrigante esse entendimento de que a pedagogia é apenas uma dentre as muitas ciências da educação, sendo, ao mesmo tempo, aquela que permite a existência das demais ciências da educação.*” (SAVIANI, 2008, p. 139). Embora considere interessante a forma que o estudioso vê a Pedagogia, vai além dela ao considerar e compreender que a Pedagogia é a ciência maior da educação.

Diferentemente de Genovesi, para ele as ciências da educação em geral, como por exemplo, a Psicologia ou a Biologia, têm um ramo específico no qual a educação é apenas um ponto de passagem para seus fins. Diversamente delas, a ciência da educação chamada de Pedagogia tem a educação como seu objeto central, portanto, como ponto de partida e de chegada, como seu eixo central. Por isso se constata a sua autonomia em relação às demais ciências. Mesmo que ela se apoie em outras, o faz como ponto de passagem para seu fim maior que é a educação.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2011), na obra *Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia*, ressalta que a Pedagogia não deve ser vista apenas como um curso, mas como um campo científico que torna o curso válido, pois tal curso tem função de formar na teoria e na prática da educação e da formação humana. Segundo sua linha de raciocínio, o objetivo específico do curso de Pedagogia não pode se dar dessa forma, ou seja, somente voltado à docência, pois ele precisa se desdobrar em outras especializações. Assim, o autor conclui que “... *todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada*” (LIBÂNEO, 2011, p.65).

Esse estudioso afirma que é comum denominar a Pedagogia como sendo um curso para a formação de professores e pedagogo aquele que é formado nesse curso, tradição já observada anteriormente, uma vez que há a associação do curso aos profissionais que trabalham com crianças, que são professores de crianças. Libâneo

considera que no campo da Pedagogia há que se incluir o trabalho dos professores, mas não somente ele, já que a formação nesse sentido seria fragmentária. Dessa forma, seu posicionamento é o de que a Pedagogia deve situar-se como campo científico e, também, como campo profissional.

O que se observa, no entanto, é uma tendência a considerar o curso de Pedagogia unicamente como sendo um curso de formação de professores, quase que exclusivamente, se não, pelo menos, colocando a formação do professor como eixo central nos currículos e objetivos do curso. Contudo sabe-se que há menções e propostas que consideram outros tipos de formação pedagógica, conforme poderá ser observado adiante.

Cabe aqui destacar que no Brasil, conforme observa Libâneo (2011), grande parte da convicção de que o curso de Pedagogia forma ou deve formar professores vem da década de 1930, com os ideais da Escola Nova que influenciaram o debate educacional do período, no qual se considerava a criança como o centro da educação. O pensamento predominante foi o de que todos os esforços precisavam se concentrar na criança e em como ela poderia aprender. Naturalmente os cursos de Pedagogia sofreram tal influência e tiveram como ideal a formação para a docência.

Em contrapartida, se a Pedagogia vai além da formação para a docência, o pedagogo também tem sua área de atuação ampliada. De acordo com Libâneo (2011), ele pode atuar na esfera escolar, seja como professor, na atividade docente, ou especialista em outras funções escolares, além da esfera extraescolar, um campo ainda mais amplo de atividade pedagógica. O autor faz uma ressalva importante em relação ao curso de Pedagogia diante dessa constatação, dizendo que ele não precisa, necessariamente, formar para ambas as funções.

Diante das esferas de atuação do pedagogo, o autor propõe uma Faculdade de Pedagogia que tenha três cursos distintos, mas articulados entre si: o curso de Pedagogia, para a formação interessada nos estudos do campo da educação e no exercício técnico-profissional em sistemas educacionais; o curso de Formação de Professores, que abrangeria a formação de professores para a educação Básica, Infantil e Ensino Médio; e finalmente o curso de Educação Continuada que ofereceria formação complementar aos professores das redes de ensino (LIBÂNEO, 2011, p. 76). Nesse sentido, a base da identidade do profissional e do educador, segundo Libâneo, estaria principalmente na ação pedagógica e não na ação docente já que o seu conceito de educação é amplo:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal. (LIBÂNEO, 2011, p. 68)

Justamente porque a educação se faz em meio a relações sociais, também se faz com interesses de grupos predominantes e não predominantes. Por isso as concepções de Pedagogia, pedagogos e até mesmo de educação são divergentes e amplas. Contudo, parece razoável considerar que na formação do pedagogo é importante a esfera docente, essencial, mas não única e absoluta, tendo em vista que a educação vai além da sala de aula. Nesse sentido, parece considerável e de bom senso pensar na Pedagogia para a docência e para a educação como um todo, em diferentes perspectivas.

Discutir, dessa forma, o que seja a Pedagogia e o pedagogo parece razoável quando se propõem diretrizes concretas para o curso: a quem ele se destina, quais são seus objetivos e fins, como a formação docente está para a Pedagogia e como outras formações são importantes e evidentes. É necessário manter-se o debate para que pedagogos se reconheçam enquanto pedagogos e reflitam sobre sua própria formação e atuação, tendo clareza de sua identidade profissional, e sobre qual formação necessitam, seja para serem professores da Educação Básica ou especialistas em diferentes esferas educativas. Neste sentido, tal debate até o presente momento pode colaborar para a compreensão do papel de disciplinas como as de fundamentos da educação para a formação de pedagogos.

1.2. A formação de professores para os anos iniciais e a formação em Pedagogia no Brasil

A graduação em Pedagogia e os cursos de formação de professores para atuarem nos anos iniciais da escolarização sempre estiveram em debate no sentido de saber *para o quê* cada um deles forma e *como* formam. Tal debate influenciou ao longo dos tempos a definição dos currículos desses cursos. A polêmica está longe de ter fim, mas atualmente, no paradigma vigente, predomina a tendência da formação do professor no curso de Pedagogia, mais do que a do especialista, assim como acontece em cursos

específicos de formação de professores para os anos iniciais. Contudo, o que se observa na prática é que os currículos efetivamente não contemplam nem a formação docente e nem a formação especialista, conforme pode ser observado em estudos como os de Gatti e Barreto (2009) em *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Nem mesmo os próprios estudantes dos cursos de Pedagogia sabem ao certo para o que ele forma e o procuram enquanto graduação por diferentes motivos, seja para atuarem como professores ou trabalharem em diferentes âmbitos da educação, seja porque não têm certeza de qual carreira devem seguir¹.

Este item da dissertação visa a esclarecer um pouco da própria história da formação de professores para os anos iniciais e do curso de Pedagogia no Brasil, tendo a finalidade de subsidiar as análises sobre a importância de disciplinas fundamentais para a formação do pedagogo, como no caso das de História da Educação, que vêm se fragmentando² ao longo dos anos nos currículos dos cursos, assim como outras, como, por exemplo, Filosofia e Sociologia da Educação.

No Brasil, a formação de professores para atuarem nos primeiros quatro anos de escolarização teve início no século XIX, durante o regime Imperial, com a criação das escolas Normais de nível secundário nas províncias. Muito embora as escolas Normais tenham nascido na primeira metade do século XIX com a primeira Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, foi somente na segunda metade do século que elas floresceram em meio a um contexto específico de transformações pelas quais passava o Brasil, que saía de sua fase escravocrata e agrícola para a urbano-industrial. Esse período constituiu-se num momento de reivindicações sobre a falta de instrução da população diante de um novo contexto social e econômico que começava a efervescer.

Na segunda metade do século XIX, o Decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879, chamado popularmente de Reforma Leôncio de Carvalho, reformou o ensino primário,

¹ A monografia de conclusão de curso de Kelly Cristiane da Silva, no ano de 2007, para a conclusão do curso de Pedagogia presencial da UFSCar, intitulada *A profissão de ensinar: uma análise dos graduandos em Pedagogia da UFSCar* entrevistou um grupo de estudantes a respeito de uma série de questões sobre seu ingresso no curso e constatou com os dados obtidos que os calouros do ensino presencial não optaram pela Pedagogia como primeira escolha. Posteriormente poderá ser observado que a escolha pelo curso por parte dos alunos da mesma universidade, na modalidade a distância, é a primeira opção, já que seu perfil é diferenciado do estudante do presencial.

² Tendo em vista as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006, os currículos dos cursos de Pedagogia estão buscando adequação com base nesses referenciais nacionais. Neste novo modelo de curso de Pedagogia, disciplinas que podem ser chamadas de tradicionais na formação em Pedagogia estão sendo substituídas por outras que visam a atender um novo contexto mundial educacional. Esta questão será mais bem abordada quando se discutir os currículos para o curso de Pedagogia.

secundário e superior da corte. Além de outras determinações, a reforma regulamentou o funcionamento das escolas Normais e a expansão da educação nas províncias, conforme descreve Saviani (2008), em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, dando início à criação de inúmeras escolas Normais pelo Brasil.

A chamada Reforma Benjamin Constant, impetrada pelo Decreto nº 981, de 1890, já no regime republicano, determinou que só poderiam ser professores aqueles que se formassem na escola Normal, conforme explica Ferreira (2010) em sua dissertação de mestrado *A Escola normal da Capital: Instalação e Organização (1906-1916)*, dando continuidade às políticas de expansão das escolas Normais na busca pela formação específica de professores.

Essas escolas se proliferaram com rapidez no início do século XX, durante a República e exerceram sobre o imaginário brasileiro grande fascínio, pois além de uma formação clássica e sólida que ofereciam e dos grandes nomes docentes que nelas atuavam, também eram as responsáveis pela formação dos professores que atuavam nos chamados Grupos Escolares, instituições que ofereciam a formação básica dos primeiros anos de escolarização. Entretanto, pode-se afirmar que grande parte das moças formadas nessas instituições nunca exerceu a função de professoras, mas se tornaram as esposas de homens detentores de poder, prestígio e dinheiro.

Segundo Schaffrath (2009) em *Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para a formação de professoras*, o currículo da primeira Escola Normal do Rio de Janeiro acrescentava ao currículo da escola das primeiras letras apenas algumas noções de didática e de leitura sendo que a formação compreendia “*ler e escrever pelo método Lancasteriano; realizar as quatro operações matemáticas e proporções; conhecimentos da língua nacional; elementos de Geografia e princípios de moral cristã*” (SCHAFFRATH, 2009, p.150).

De acordo com Ferreira (2010), nas décadas de 1850 e 1860, os currículos das escolas Normais agregavam também caligrafia, geometria, desenho e história. Segundo a autora, por volta de 1870 e 1880 os alunos passaram a realizar trabalhos práticos nas duas escolas primárias modelos do Rio de Janeiro (uma feminina e outra masculina), já com um currículo mais voltado para a profissão docente.

Em 1879, com a reforma Leônicio de Carvalho, já citada anteriormente, o currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro passa a ter mais disciplinas específicas além das que já possuía, como, por exemplo, língua francesa, geografia, ciências, filosofia e direito, economia e política, música, pedagogia e práticas de ensino,

economia doméstica e trabalhos manuais. Já nesse período, conforme Ferreira (2010), os princípios orientadores do currículo se pautavam no positivismo de Auguste Comte e determinavam, também, o currículo da Escola Normal de São Paulo e da Escola Normal de Ouro Preto, abrangendo disciplinas de cultura geral e clássica. Os currículos das Escolas Normais, embora não tivessem uma diretriz ou base comum obrigatória, acabavam por seguir uma organização curricular parecida que estava de acordo com as necessidades e filosofia da época as quais prevaleceram até as primeiras décadas do século XX.

O novo cenário político, econômico e social pelo qual passava o Brasil nas primeiras décadas desse século trouxe consigo o início da industrialização, as constantes imigrações, as mudanças na situação do eleitorado, o desenvolvimento inicial do capitalismo e, conseqüentemente, a efervescência nas discussões a respeito da educação e da formação de professores. Quanto a essa formação, dois fatores a colocavam em evidência: 1. As reivindicações por mais escolas de educação básica diante de um novo contexto nacional, o que suscitava a necessidade de mais professores e 2. A necessidade de formação específica e diferenciada dos profissionais que atendessem aos princípios da centralidade da aprendizagem na criança. Ou seja, a formação de professores se fazia importante em âmbito econômico e político, porque precisava atender à demanda por educação em meio à crescente industrialização que pedia uma educação mínima e, no âmbito pedagógico, porque precisava atender às novas perspectivas de ensino.

Em 1939, sob o Estado Novo e a presidência de Getúlio Vargas, foi criado e regulamentado o curso de Pedagogia com o intuito de formar os professores especialistas para serem os docentes das escolas Normais. Tal formação, portanto, se efetivava em nível de bacharelado (além de atuarem em outros âmbitos e especialidades da educação). O curso foi organizado, conforme explicitou Saviani (2008, p. 38), em *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*, a partir do Decreto nº 1.190, de abril de 1939. A Faculdade Nacional de Filosofia se consolidou nos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além do curso de Didática, seção especial e optativa na qual os estudantes dos demais cursos podiam se formar. Tal faculdade passava a ser o modelo para as demais, pois se configurava em caráter de bacharelado, tendo a opção da licenciatura pelo curso de Didática.

Diferentemente das escolas Normais, ao se tratar do currículo do curso de Pedagogia especificamente, na opinião de Saviani (2008), a formação desde o início

teve caráter profissionalizante e não científico. Essa justificativa se baseia na estrutura curricular que é descrita da seguinte forma:

1° ano: complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2° ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.

3° ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação. (SAVIANI, 2008, p. 39)

No curso de Didática, seção especial que poderia ser cursada pelos estudantes da Faculdade Nacional de Filosofia, que comporia o 4° ano e garantiria a formação em caráter de licenciatura, havia as disciplinas de “*didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar*” (SAVIANI, 2008, p. 40). No caso da Pedagogia, basta comparar seu de bacharelado com o currículo do curso de Didática para constatar que era preciso apenas cursar as disciplinas que não faziam parte de sua composição, ou seja, as disciplinas de *didática geral* e *didática especial*, para o estudante obter, também, a licenciatura.

Mais tarde, a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946, fixou um currículo com disciplinas de âmbito geral em detrimento das disciplinas para uma formação profissional. A mesma lei determinou que para ser um docente do Curso Normal era preciso formação mínima no ensino superior. Já para o caso da Pedagogia, ficou posto que seus egressos poderiam atuar como professores desse Curso nas disciplinas de Filosofia, História e Matemática.

O curso permaneceu com sua estrutura inicial até 1961 quando houve a promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024. Sua modificação se deu principalmente pela nova regulamentação dada pelo Parecer nº 251, de 1962, cujo autor foi Valnir Chagas, então conselheiro membro do Conselho Federal de Educação - CFE. O documento modificou poucas coisas no curso, tal como a definição da duração de quatro anos para bacharelado e licenciatura que passaram a fazer parte obrigatória do curso. As disciplinas da licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com as do bacharelado (SAVIANI, 2008, p. 42). O documento, entretanto, relatava que a formação de professores em futuro próximo deveria ser foco do curso, enquanto a formação de especialistas deveria ficar a cargo da pós-graduação.

Posteriormente, o Parecer do CFE nº. 252 de 11 de abril de 1969 também de autoria de Valnir Chagas e a Resolução CFE nº. 2/69 foram os responsáveis por

introduzir as habilitações no curso de Pedagogia, com as seguintes opções: *Orientação Educacional*, *Administração Escolar*, *Supervisão Escolar*, *Inspeção Escolar* e *Magistério para o Ensino Normal*, além de manter basicamente as mesmas disciplinas de caráter generalista, oferecendo-as em sistema de obrigatórias e opcionais em uma parte de base comum e outra diversificada. Mesmo com essa determinação, não houve mudanças substanciais no currículo em si, mas apenas uma reestruturação na organização do tempo para cursar as disciplinas. O curso de Pedagogia passou a ser oferecido apenas em nível de licenciatura, com foco na formação docente, pois o curso de Didática, que antes era uma seção especial, passou a integrar obrigatoriamente o currículo do curso.

Muitos estudiosos consideram, entretanto, que as mudanças trazidas pela Reforma Universitária de 1968 tornaram o curso de Pedagogia ainda mais técnico do que antes. Libâneo e Pimenta (2011), no livro *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas* explicam que os problemas iam além da perspectiva técnica na qual se formavam os cursos. Para eles a formação dentro das funções específicas não era exatamente um problema, mas a forma com que isso foi sendo feito na organização dos currículos, sim:

Sem deixar de reconhecer que, de fato, houve uma fragmentação muito grande das tarefas, isso não poderia ter comprometido a existência de especialistas na escola. A nosso ver, a divisão de funções corresponde a uma lógica de organização escolar e, mais ainda, essas funções implicariam uma formação específica, dada a complexidade envolvida no desempenho dessas funções. Dessa forma, o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos: (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação de fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. (LIBÂNEO & PIMENTA, 2011, p. 23)

Ainda no regime militar, conforme Gatti e Barreto (2009, p.38) na obra *Professores do Brasil: impasses e desafios*, em 1971 com a Lei 5.692³ foram extintas as escolas Normais e no seu lugar foi criada uma habilitação em nível de segundo grau chamada Magistério que ficou responsável pela formação de professores. Ambas as habilitações, a do curso de Pedagogia e a de nível secundário, visavam a resolver o problema da falta de professores ocasionada pela obrigatoriedade de 8 (oito) anos

³ Lei que ficou conhecida por reformar substancialmente a primeira LDB, Lei n ° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conforme as necessidades impostas pelo governo ditatorial brasileiro.

mínimos para a escolarização (o chamado Primeiro Grau) determinados pela mesma lei. Ou seja, se antes as Escolas Normais tinham como professores os especialistas formados nas faculdades de Filosofia (incluindo a de Pedagogia), nesse momento o magistério em nível secundário tinha como professores aqueles formados nas habilitações criadas para o curso de Pedagogia.

Com o surgimento da habilitação para o magistério das séries iniciais do Segundo Grau, o currículo sólido e clássico antes priorizado pelas escolas Normais se fragmentou, pois foi reduzido e perdeu muito das características de formação básica e de cultura geral, tradição nas antigas instituições. Em outras palavras, ele não foi modificado para atender às necessidades reais do período, mas transformou-se em algo vazio e fragmentado. Este foi um problema que perdurou por uma década, quando em 1982 se tentou resolvê-lo com a proposta do Ministério da Educação e Cultura – MEC, a criação dos chamados *Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério*, os CEFAMs⁴. Tais instituições pretendiam melhorar qualitativamente a situação da formação dos professores para o ensino de nível primário (quatro primeiras séries do Primeiro Grau), pois funcionavam em regime de tempo integral aglutinando no currículo as disciplinas de âmbito geral, de nível secundário e as disciplinas de cunho pedagógico.

Para observar os objetivos desses Centros de Formação, serve de exemplo a justificativa dada para a criação do CEFAM no Estado de São Paulo, que está na introdução do Decreto n° 28.089, de 13 de janeiro de 1988:

A necessidade de se recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau e da pré-escola; a importância da Habilitação específica para o Magistério na formação integral do professor; a necessidade de se garantir a efetiva realização do estágio ao longo do curso da Habilitação para o Magistério; a necessidade de garantir a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente (SÃO PAULO, 2011, p. 1)

Esses Centros de Formação vigoraram até pouco tempo depois da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, Lei n.º 9.394, que determinou, em seus artigos 62 e 63, a formação mínima em nível superior

⁴ Segundo Rodriguez *et. al.* (2008, p.14) em *As políticas educacionais: a formação de professores no Estado de Mato Grosso do Sul (1990-2006)*, os Centros de Formação foram uma proposta elaborada pela Coordenadora do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, que a divulgou para as Secretarias de Educação Estaduais. Nesse sentido, pode-se observar que os Estados foram criando seus centros em anos diferentes, como no caso do Estado de São Paulo que os criou em 1988.

(Licenciatura Plena) para os professores atuarem nas primeiras séries da escolarização, após as reivindicações dos educadores brasileiros.

Além disso, no ano de 1986, houve uma nova reformulação no curso de Pedagogia (Licenciatura Plena) com o Parecer n.º 161/1986, reformulação essa que determinou que uma das habilitações específicas criadas para o curso passasse a formar, também, professores para atuarem no magistério das séries iniciais do Primeiro Grau. Tal situação rompia, portanto, com a antiga tradição de formar na Pedagogia apenas os especialistas em educação, que atuavam na habilitação de Magistério em nível de Segundo Grau, CEFAMs e outros âmbitos, como administração escolar e orientação educacional. Nesse período, as discussões a respeito da finalidade das licenciaturas já se faziam presentes com maior ênfase, pois foi uma década de debates acirrados a respeito da educação brasileira. Quanto ao curso de Pedagogia, a polêmica era ainda maior.

É importante fazer aqui um parêntese para explicar que houve, também, a criação de um tipo de formação de professores bem específica durante o regime militar, as denominadas Licenciaturas Curtas, conforme pontuam Gatti e Barreto (2009, p.40). Essas licenciaturas tinham duração menor e carga horária reduzida em relação às Licenciaturas Plenas e objetivavam tanto a formação de professores das séries iniciais, quanto a formação para as quatro últimas séries do Primeiro Grau. Elas surgiram para atender as especificações da Lei n.º 5.692, que determinava a obrigatoriedade de 8 (oito) anos mínimos de escolarização e *“que dava origem a um novo ensino de 1º e 2º graus, que exigia uma formação rápida de profissionais especializados para atender um mercado em expansão com tecnologia avançada”* (GOBI e UTSUMI, 2012, p. 3).

Professores de disciplinas, como Matemática, História e Ciências, conforme Nascimento (2012), não tinham formação específica para atuarem na docência nessas áreas. Por isso optou-se por oferecer esses cursos porque se formariam muito rapidamente professores para atuarem nas escolas públicas. Segundo esse mesmo autor, as licenciaturas dessa natureza surgiram, inicialmente, em caráter emergencial, predominando a *“lógica do mínimo pelo menos”* (NASCIMENTO, 2012, p.342). O que se previa para esses cursos não era uma formação aprofundada, específica, mas mínima, para resolver um problema quantitativo da falta de profissionais, fato que acabou transformando as licenciaturas curtas em cursos de formação de professores que atuariam em mais de uma disciplina. Esse tipo de formação foi amplamente criticado e, embora tenha sido criado em caráter emergencial, perdurou até a década de 1990, sendo extinto pela LDBEN de 1996.

O debate nacional da década de 1980 sobre qual deveria ser a formação para pedagogos, professores e licenciados em geral girava em torno da reivindicação pelo fim da fragmentação que as habilitações da Pedagogia e especializações traziam para o curso. Libâneo e Pimenta (2011, p. 16) indicam que, assim como eles, outros se posicionavam pela formação do pedagogo, uma vez que entendiam que o fazer pedagógico ia além da docência. Essa posição ainda é assumida atualmente por uma parte daqueles que se envolvem direta ou indiretamente com os cursos de Pedagogia.

Desde então, a polêmica sobre *quem, para quê e como* o curso de Pedagogia deve formar se mantém, pois tanto aqueles que defendem essencialmente a formação de professores para os anos iniciais no curso, quanto àqueles que defendem uma formação mais ampla e menos fragmentada (de professores e de especialistas) discutem sem concretizar na prática suas teorias.

Mesmo com a reformulação do curso de Pedagogia na década de 1980 e com a própria publicação da LDBEN em 1996, os currículos propriamente ditos só vieram a sofrer modificações efetivas após 2002 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, em seguida, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Antes disso, a LDBEN de 1996, em seu artigo 87, definia a criação de programas de capacitação para a formação de professores, inclusive a distância, determinando que os profissionais deveriam se graduar em nível superior. As diretrizes, portanto, vieram para que a formação em nível superior se efetivasse em dois momentos de formação, um voltado às competências para a atuação do professor e o outro voltado à pesquisa para a compreensão dos problemas educacionais, temas que serão abordados a seguir.

1.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e para o curso de Pedagogia

Nos anos 2000, as discussões no âmbito dos currículos para a formação de professores e para o curso de Pedagogia se materializaram em dois documentos de orientação nacional, que foram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* – Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 e as *Diretrizes*

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Ambas as diretrizes tiveram como ponto de partida o artigo 53 da LDBEN de 1996, que dava autonomia às universidades e enumerava entre outras atribuições: *II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes* (BRASIL, 1996). Muito embora as universidades passassem a ter autonomia para fixar seus currículos nos cursos de formação de professores, a lei determinava expressamente que fossem observadas as diretrizes para a sua estruturação.

Na Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores a orientação para os cursos está no seguinte artigo:

Art. 6.º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2012b)

Em outras palavras, para que um estudante saia da universidade com as competências mínimas para a docência, ele precisa, segundo as diretrizes, estar numa perspectiva de sociedade democrática, compreender o papel da escola, dominar os conteúdos interdisciplinarmente, ter conhecimento pedagógico, saber investigar a prática pedagógica e compreender a gestão escolar. Para que essas competências sejam desenvolvidas com os futuros professores, as diretrizes determinam eixos temáticos que devem compor a matriz curricular que gira em torno de: conhecimento profissional; interação e comunicação; autonomia intelectual e profissional; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum e específica; conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos da ação educativa, além das dimensões teóricas e práticas.

Muito embora as Diretrizes para a Formação de Professores deem autonomia às universidades para a organização curricular, propondo orientações para tanto, elas próprias acabam por determinar que os cursos de formação só sejam autorizados a funcionar se estiverem de acordo com a Resolução, como se observa no artigo 15:

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1.º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2.º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação. (BRASIL, 2012b)

Quatro anos depois de publicadas essas Diretrizes para a Formação de Professores, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno apresentou a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Tais diretrizes mencionam, em algumas passagens, uma formação que vai além da formação docente, o que não acontece. A formação docente permanece como sendo o centro do curso. Observa-se o foco na formação de professores, por exemplo, no artigo 4.º seguido do parágrafo único que trata das atividades docentes:

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

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2012c)

A educação escolar é o eixo central do documento que determina, também, uma série de habilidades que o egresso do curso necessita ter, tais como saber atuar com ética e compromisso; cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; desenvolver as aprendizagens no Ensino Fundamental; promover aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de seu desenvolvimento; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física interdisciplinarmente; dominar e ensinar por meio das tecnologias; ter postura investigativa e contribuir com a sociedade nos problemas educacionais e sociais; trabalhar em equipe; participar da gestão das instituições; ser pesquisador; estudar e aplicar as Diretrizes Curriculares, dentre outras. Nota-se que são habilidades amplas e diversas para que o egresso atue como docente.

Para que tais habilidades sejam construídas com os estudantes de Pedagogia, as diretrizes para o curso preveem uma organização curricular que tenha: 1. Núcleo de estudos básicos; 2. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e 3. Núcleo

de estudos integradores. Para o primeiro deve haver a articulação entre concepções de diversas áreas do conhecimento; princípios de gestão democrática; análise, planejamento, implementação e avaliação de processos escolares; conhecimento multidimensional do ser humano; aplicação de práticas educativas; realização de diagnósticos sobre necessidades; estudo da Didática e metodologias de ensino; estudos sobre diversidade, cultura, sustentabilidade e outras problemáticas e conhecimento legislativo.

Quanto ao segundo núcleo, este deve permitir que a atuação profissional esteja voltada ao projeto pedagógico das instituições para que haja investigação dos processos educativos e gestoriais; avaliação, criação e uso de materiais didáticos e estudo, análise e avaliação de teorias educacionais. Finalmente o terceiro núcleo prevê participações em grupos de estudos, eventos acadêmicos; atividades práticas e atividades de comunicação e expressão cultural.

Posicionamentos mais críticos e outros mais concordantes têm se efetivado a respeito das Diretrizes Curriculares, tanto para a formação de professores, quanto para o curso de Pedagogia. Saviani (2008), por exemplo, entende que as competências fixadas para o curso de Pedagogia não representam uma formação que seria adequada e conclui:

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais. (SAVIANI, 2008, p.67.)

Observa-se, ainda, que toda a amplitude de possibilidades, diante das afirmadas necessidades nas diretrizes para o curso de Pedagogia, deve ser promovida dentro de uma carga horária mínima de 3.200 horas divididas em atividades formais, estágios, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso, dentre outras.

Para apresentar um pouco mais da realidade prática em que se refletem as diretrizes, Gatti e Barreto (2009) realizaram uma pesquisa sobre os conteúdos curriculares e ementas de 71 cursos de Pedagogia presenciais de todo o país, que resultou na obra *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Nessa pesquisa, além de

outros resultados, as autoras listaram 3.513 disciplinas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 116), dividindo-as, a partir da organização proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos e 3) estudos integradores, subcategorizando-as em outras áreas tais como: 1. Fundamentos teóricos da educação; 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica; 4. Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos; 5. Outros saberes; 6. Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e 7. Atividades complementares. O resultado geral a que chegaram foi:

Agregando-se às 3.107 disciplinas obrigatórias o rol das 406 optativas, as possibilidades de combinação entre elas se tornam muito grandes. Como o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas. (GATTI & BARRETO, 2009, p.121)

As consequências dos currículos fragmentados e dispersos geraram um embate entre os educadores, como observaram as autoras:

Estas postulações criaram tensões para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados. Quanto à formação do professor para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, os cursos de Pedagogia e normal superior estão procurando ajustes às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE em 2006. (GATTI & BARRETO, 2009, p.49)

Nota-se que não há consenso sobre como reformular os currículos dos cursos e não se define claramente qual deve ser a função do curso de Pedagogia. Assim fica evidente que as diretrizes não conseguiram resolver o problema dos currículos dos cursos, nem no aspecto da formação profissional do professor, nem no aspecto da formação do pedagogo e, ainda, contribuíram para a separação na formação de um e de outro. Nesse sentido, tal problemática se reflete em todos os âmbitos do ensino superior que abrangem a formação de profissionais da educação, seja no tradicional ensino presencial, seja na modalidade de educação a distância. A expansão quantitativa dos cursos vem sendo acompanhada pelas reivindicações e ações no que diz respeito à

melhoria da qualidade. Por esse motivo, o capítulo dois se propõe a abordar as disciplinas de História da Educação como importante eixo formativo da base do pedagogo, articulando-se ao capítulo 1 no sentido de colaborar para a compreensão das disciplinas de história da educação na formação do pedagogo.

Capítulo 2 – A História da Educação na formação em Pedagogia

O ensino de disciplinas como História da Educação e Fundamentos da Educação em âmbito geral nos cursos de formação não é algo novo. Nos primeiros cursos das primeiras décadas, a disciplina História da Educação foi dependente da disciplina Filosofia que, em termos de conteúdo não passava do marco final dado pela Idade Média, desconsiderando todos os acontecimentos da modernidade e da própria história e da filosofia da educação brasileira. Hoje, já desvinculada da Filosofia, a História da Educação se apresenta nos cursos de formação de maneira, mais uma vez, fragmentada, só que desta vez pelo contexto das tendências atuais da educação nas quais se valorizam os conhecimentos pontuais, localizados em determinados períodos ou determinados recortes temáticos e categorias, estabelecendo pouca ou nenhuma articulação com os conhecimentos gerais e sequenciais. Além disso, são disciplinas que vêm sendo desvalorizadas, assim todas as demais disciplinas de *fundamentos da educação* nas últimas décadas, em detrimento de outros conhecimentos mais pontuais enfocados nas metodologias de ensino, como será observado mais adiante. Porém, se tal desvalorização se faz presente na História da Educação enquanto *ensino* de uma disciplina, por outro lado está sendo foco de pesquisas na pós-graduação em educação contribuindo para suas abordagens no campo científico.

Se a formação do pedagogo está em questão e se um novo formato de curso a distância para a formação de professores e pedagogos tem sido alvo de análises, a História da Educação ajuda não somente a compreender os fenômenos ocorridos neste cenário, como se constitui em um elo entre uma formação orgânica e unitária na modalidade a distância porque pode contribuir com a articulação entre as disciplinas cursadas para a formação do pedagogo.

Para observar as possibilidades formativas da História da Educação para pedagogos, partiu-se de casos particulares como as disciplinas de História da Educação I e II da UAB/UFSCar a fim de verificar suas relações com o universal e suas possíveis interferências. Dessa forma o presente capítulo objetiva elencar pontos para a reflexão sobre o campo das pesquisas em História da Educação (e fundamentos da educação em geral), assim como sobre seu *ensino* nos cursos de graduação, no conjunto de disciplinas de *fundamentos da educação*. Tais pontos ajudam na compreensão do contexto em que as disciplinas, objeto desta dissertação, estão inseridas, além de situá-las no âmbito de

suas opções teórico-metodológicas. O capítulo pretende, ainda, apresentar a História da Educação como um dos meios para a formação de pedagogos mais bem preparados uma vez que disciplinas como essas podem ser consideradas como auxiliares na articulação das demais disciplinas do curso de Pedagogia. Não caberá, portanto, classificá-las como aquelas responsáveis por resolver todos os problemas da formação de professores, mas como ponto de apoio para tanto.

Tem-se em vista uma articulação entre o capítulo anterior que retrata a formação de professores e pedagogos e o posterior que retrata a situação dos cursos de formação a distância quando se discute a formação de profissionais da educação por meio da Educação a Distância. Pretende-se, por fim, refletir sobre a perspectiva da situação atual da História da Educação diante do paradigma imposto pela tendência da Nova História e Historiografia e sobre seus possíveis outros caminhos.

2.1. O campo da História da Educação na pesquisa em educação e a História da Educação enquanto disciplina

Nas constatações e reflexões a seguir serão abordadas as posições de autores sobre a História da Educação em suas diferentes perspectivas, porém próximas entre si. Sem o intuito de transformar o texto em algo exaustivo com citações diretas desses estudiosos, mas com o objetivo de apresentá-las para contribuir com a compreensão da importância de suas posições, é que se buscará a construção de uma visão particular e, também, geral sobre a História da Educação - geral porque se trata de um esboço preliminar e incompleto; particular, pois refletirá uma posição específica sobre ela. É preciso considerar que há concepções antagônicas sobre História e Historiografia e que elas se refletem na História da Educação enquanto campo científico e enquanto disciplina. Nesta dissertação, a concepção que se aproxima dos estudos que fazem oposição aos novos paradigmas será mais bem esboçada em linhas gerais do que aquelas que estão ligadas pela corrente da Nova Historiografia, muito embora uma não possa ser compreendida sem a outra.

Hayashi et. al. (2008) no artigo *História da Educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo*, ao realizarem um estudo na *Scientific Electronic Library On-Line (Scielo)* das publicações no banco de dados a respeito das

pesquisas em educação, constatam, baseados nas teorias de Bourdieu, que o campo científico é um lugar de disputas que buscam reconhecimento científico:

Conforme Bourdieu (1983), os pesquisadores vivem em um lugar de lutas e associações, concorrências e acordos. Lutam por capital social e buscam o reconhecimento entre os pares por meio de crédito/credibilidade científica.

Ao conceber o campo científico tal como um espaço social como outro qualquer, cheio de relações de força e disputas que visam beneficiar interesses específicos dos participantes desse campo, Bourdieu (1983) assinala que o “objeto de disputa” do campo científico é a posse exclusiva da autoridade científica. Deste ponto de vista, a capacidade de “produzir ciência”, por parte de um determinado indivíduo, está agregada a um determinado poder social. (HAYASHI et. al., 2008, p. 187)

Dessa forma, os estudos e pesquisas em História da Educação foram se constituindo a partir de disputas por seu reconhecimento enquanto campo científico e depois porque precisaram se consolidar segundo um ou em outro referencial teórico-metodológico. Observa-se que não houve apenas disputas para a construção da História da Educação enquanto campo científico, mas também quando esse campo já estava dado, o que também se viu em meio a disputas pelos caminhos que seriam percorridos, ou seja, modelos macro ou micro-históricos que as teorias e abordagens foram consolidando.

Antes mesmo de se falar em História da Educação é preciso pensar sobre a própria História, já que por meio dela os indivíduos podem se reconhecer no mundo. Nessa perspectiva, Saviani (2008), no artigo intitulado *História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*, elenca algumas questões e reflexões que justificam a importância dos estudos e pesquisas em História e em História da Educação:

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. (SAVIANI, 2008, p. 151)

Pelos motivos apontados a respeito do conhecimento histórico é que estudos, pesquisas e ensino de História da Educação podem ser considerados como fundamentais para as pesquisas acadêmicas e práticas cotidianas. Na História da Educação pode-se encontrar um meio de compreensão dos problemas educacionais, assim como meios

para solucioná-los, pois a partir dela os indivíduos podem se compreender e compreender seus papéis e atuarem de maneira mais consciente em suas práticas diárias.

Nesse sentido, pretende-se aqui compreender a história da educação em algumas de suas faces de modo a percebê-la frente à sua importância para a educação brasileira atual e futura. Para tanto, *grosso modo*, ela será abordada em linhas gerais sob alguns aspectos, tais como: entendimento sobre como se tornou um campo científico; como seus estudos vêm se desenvolvendo dentro desse campo; como se tornou uma disciplina nos cursos de formação; e como pode ser importante nesses cursos no presente e futuro. Tais aspectos não pretendem ser analisados pela discussão em âmbito internacional sobre a História da Educação, mas visam, em parte, à compreensão da realidade brasileira.

A História da Educação no Brasil enquanto campo científico pode ser descrita em linhas gerais por meio daquilo que Saviani (2008, p.151) chama de *memória histórica* que veio se desenvolvendo desde o final do século XIX e ao longo do século XX. Numa primeira perspectiva o autor chama a atenção para uma época de preservação da memória por meio da preservação de fatos históricos na produção científica. Em um período de orientação positivista, as produções em História visavam à preservação da memória pura e simplesmente. O grande representante brasileiro dessa forma de tratar a História foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB.

Numa segunda perspectiva, a memória histórica fez-se pelo *ensino* de História da Educação. Tal ensino, enquanto disciplina, se deu pelo fato da sua introdução nos cursos brasileiros de formação de professores. Por exemplo, já no currículo do curso de Pedagogia, criado em 1939, a disciplina era dada por meio de manuais que tratavam da História da Educação geral no mundo. Nesse período e durante um bom tempo, tais manuais faziam raríssimas referências à História da Educação brasileira e a disciplina em si era totalmente dependente da disciplina de Filosofia da Educação. Somente nos anos de 1970 a situação muda, porque o *ensino* passa a ser referenciado pelos estudos e pesquisas sobre História da Educação que começam a se desenvolver junto com a pós-graduação no Brasil.

Na terceira perspectiva constatada pelo pesquisador, a memória histórica se dá, principalmente, pela produção historiográfica dos estudos sistemáticos em História da Educação. Tal acontecimento ocorre entre os anos de 1970 e 1980 nos quais boa parte dos estudos teve o marxismo como referencial teórico-metodológico. Saviani (2008) faz, então, uma ressalva muito importante apontando para as mudanças de referenciais

na década de 1990, pois, segundo ele, os estudos foram e ainda estão sendo realizados no sentido de desconstruir o marxismo (Saviani, 2008, p. 158), numa nova perspectiva pós-moderna⁵, na qual a disciplina de História da Educação já não tem mais tanta importância nos currículos das graduações, pois sua centralidade está nos estudos em âmbito da pós-graduação:

De fato, tenho sentido, em nossa comunidade de historiadores da educação, a percepção de que a história da educação, enquanto disciplina, tende a desaparecer do currículo dos cursos de pedagogia e, com maior razão, dos recentes cursos das escolas normais superiores ou dos institutos superiores de educação. E, por vezes, tenho a impressão de que alguns de nós tendemos a nos conformar com isso, admitindo que o cultivo da história da educação se concentrará nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* (SAVIANI, 2008, p. 161).

Faria Filho e Vidal (2003), em *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*, também constatam a pouca importância dada à História da Educação enquanto disciplina nos cursos de graduação e pós-graduação. Os autores ainda consideram e definem a História da Educação como sendo uma subárea de estudos na educação e uma especialização nos estudos da história (p.41):

Por fim, cabe frisar que o grande ausente no conjunto dos trabalhos analisados nos diversos balanços, mas também não problematizado por seus autores, é o tema do *ensino de história da educação*. Uma hipótese explicativa seria que, para afirmar e legitimar a história da educação como disciplina acadêmica e como área de pesquisa, os pesquisadores tiveram que buscar romper com a tradição da disciplina, que, conforme, vimos, esteve por um longo tempo associada fortemente ao ensino. Uma tal perspectiva explicaria, sem justificar, o fato de os historiadores da educação colocarem no limbo, de deixarem à sombra, as questões referentes ao ensino dessa disciplina nos cursos de graduação e pós-graduação. Tal seria, dentre outros, o alto preço pago pelo baixo prestígio das atividades de ensino quando comparadas às de pesquisa: questão de resto já bastante discutida em outras áreas. (FARIA FILHO & VIDAL, 2003, p. 38)

Cruz e Lamosa (1996), em *Repensando o ensino da História*, ao se referirem ao pós-modernismo se aproximam dessas visões, afirmando:

Consequentemente, coloca-se em cheque a possibilidade de produção de um conhecimento histórico revelador das grandes contradições que produzem mudanças e a possibilidade de captar um sentido da história que revela o fio condutor que determina em grande parte os processos políticos, econômicos e sociais. Enfim, nega-se a possibilidade de uma universalização do conhecimento com base numa visão extremamente fragmentada do social e

⁵ Estudos chamados pós-modernistas na história da educação têm como referencial teórico-metodológico os estudos e pesquisas historiográficos nascidos com a Nova História francesa no final da década de 1920, sobretudo a partir da chamada Escola dos *Annales*. A nova historiografia veio se desenvolvendo em etapas, ou seja, seus seguidores vieram modificando-a ao longo dos tempos e constituíram-na em três grandes escolas (Burke, 1997). É importante destacar, sobretudo, que ela nasceu com simpatia pelo marxismo e foi se distanciando dele. Além disso, foi tida como uma revolução na historiografia, sobretudo porque propôs o uso de fontes de pesquisa variadas e perspectivas diferentes nas abordagens históricas, retirando o foco das interpretações feitas a partir de grandes fatos históricos ligados aos acontecimentos políticos.

da negação da objetividade do conhecimento que passa a ser produzido a partir do bel-prazer das subjetividades. (CRUZ & LAMOSA, 1996 p.80)

Bittar e Ferreira Jr. (2009), em *História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira*, também consideram os novos paradigmas como prejudiciais para a produção na pós-graduação em educação, pois nela a visão de totalidade se perde por completo limitando-se em microvisões empobrecidas:

Para os chamados paradigmas epistemológicos emergentes, a história da sociedade humana não se explica pelas relações sociais de produção; pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito que se estabelece entre as classes sociais antagônicas; pelo papel de controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito da sociedade de classes; pela relação dialética existente entre sociedade civil, sociedade política e Estado; pela capacidade de autonomia e criatividade que as instituições superestruturais gozam frente às relações sociais de produção da vida material. Na perspectiva dos "novos paradigmas", esses traços mais estruturais das sociedades humanas perderam a sua validade no processo de construção do conhecimento histórico. Além disso, os acontecimentos históricos ficaram reduzidos a fenômenos fugazes e engendrados por movimentos desconectados de qualquer tipo de sistematização epistemológica que privilegia o sentido de totalidade (...) Os paradigmas pós-modernos isolaram o singular do geral e, por conseguinte, abandonaram a particularidade fenomênica como categoria de mediação existente entre os elementos da totalidade que perpassam as características individuais dos objetos de pesquisa. (BITTAR & FERREIRA Jr., 2009, p. 491)

Buffa (p. 82, 2011), em *A questão das fontes de investigação em História da Educação*, explica ainda que os historiadores da educação brasileiros ficaram seduzidos pelas novas abordagens e passaram a estudar fenômenos particulares e efêmeros, sem, no entanto, associá-los à uma compreensão objetiva da realidade.

É preciso, porém, relativizar a respeito do que a Nova História trouxe para a pesquisa educacional, haja vista que ela passou a “olhar a história” partindo de fontes que também podem contribuir para a reconstrução da memória histórica com base em uma abordagem crítica que pretende chegar a conclusões a partir de visões gerais e contextualizadas da realidade, que partem do particular para o geral. Dessa forma, a respeito de tais fontes para as pesquisas em história, Gatti Jr. (2009), em *A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008)*, afirma:

A título de exemplo, tanto sobre o ensino de História quanto sobre o de História da Educação, destaca-se a utilização de fontes tradicionais e novas nas investigações, tais como os manuais de ensino (...) os depoimentos de autores, professores e alunos, o exame iconográfico, entre outras possibilidades (GATTI Jr., 2009, p. 47)

Neste ponto é necessário explicitar que ao se falar de História, Historiografia e História da Educação há de fato que se considerarem as diferenças entre História e Historiografia e os inúmeros problemas conceituais que cada uma apresenta. Esta dissertação, contudo, não se propõe discutir tais diferenças uma vez que o objetivo central não é este no momento.

No entanto é possível dizer que os educadores, historiadores da educação, mais do que os historiadores “de ofício”, têm se dedicado bastante na superação ascendente das questões teórico-metodológicas que envolvem esses conceitos e problemáticas. Saviani (2006), em *O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional*, explica que as dificuldades teóricas dos historiadores são grandes e que a dos educadores mais ainda, porém considera que se deve:

Reconhecer que os investigadores-educadores especializados na História da Educação têm feito um grande esforço de sanar as lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E, ao menos, no caso do Brasil, cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício” e não no sentido inverso (SAVIANI, 2006, p. 12).

Para se dizer de outra forma, os estudos em História da Educação nas décadas de 1980 e 1990 foram se materializando com o surgimento de grupos de estudos e eventos específicos para discussão sobre o tema, como, por exemplo, o surgimento dos grupos de pesquisadores *História, Sociedade e Educação no Brasil* - HISTEDBR e o Grupo de Trabalho - GT de História da Educação da *Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* - ANPEd, além da criação da *Sociedade Brasileira de História da Educação* - SBHE e do nascimento de diversas revistas especializadas na área (MEN e NEVES, 2007).

Contextualizar melhor as pesquisas em História da Educação conforme consideram Vidal e Faria Filho (2003) em *História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual*, auxilia a compreender que na década de 1980 os estudos se fixaram principalmente no período da primeira metade do século XX. Já nos anos de 1990, os trabalhos passaram a contemplar períodos anteriores e posteriores a este, prevalecendo os estudos sobre o século XX, sobretudo, os determinados por marcos políticos da história.

Contudo não se pode confundir a prática da pesquisa em História da Educação com o *ensino* dessa disciplina, embora se complementem. Na pesquisa, a questão que se coloca é a de que o trabalho não se realiza em pouco tempo, uma vez que os objetos precisam ser analisados em suas múltiplas determinações. Já para o ensino o que se faz necessário compreender é *o quê e como* se deve ensinar sobre a História da Educação. Foi possível trazer as disciplinas, ou seja, o ensino, para o campo das pesquisas, pois este pode ser observado e compreendido tendo como referência o campo da História da Educação, mais especificamente o da História das Disciplinas. Nesse sentido, conforme explica Warde (2006) em *Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas se ramifica*, as pesquisas passaram a se concentrar em estudos sobre disciplinas escolares e sobre disciplinas acadêmicas. Esse novo interesse de pesquisa está intimamente ligado às mudanças que a História da Educação, enquanto disciplina, sofreu até se tornar nos anos de 1990 uma disciplina independente da Filosofia como constatam Men e Neves (2007) em *Debates e noções no campo da história da educação*:

A historiografia tem registrado que a partir dos anos 90, a História da Educação adquiriu um novo status, um novo perfil, delimitando suas fronteiras em relação ao campo da Filosofia da Educação e aproximando-se, paulatinamente, do campo da História. (MEN & NEVES, 2007, p. 145)

Segundo Warde (2006, p. 91), a História da Educação nos cursos de formação e de pedagogia até a década de 1960 não foi uma disciplina autônoma, mas sim um apêndice da disciplina de Filosofia da Educação e por isso os métodos e teorias desta influenciaram aquela por muito tempo. A estudiosa afirma ainda que ambas as disciplinas não foram incorporadas aos currículos enquanto ciências, mas enquanto disciplinas formadoras. Assim ela define a História da Educação:

Na sua gênese e no seu desenvolvimento, a História da Educação carrega uma marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter a sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente e de guia para a construção do futuro. (WARDE, 2006, p. 91)

A disciplina de História da Educação surge no Brasil na década de 1920, segundo Borges e Gatti Jr. (2010, p.2), como componente curricular da escola Normal no ciclo correspondente ao profissional de dois anos, juntamente com as disciplinas de Sociologia, Biologia, Higiene, dentre outras. Em 1930 foi sendo evidenciada com o movimento da escola Nova e com os seus Pioneiros que propunham reformas

educacionais de âmbito geral, inclusive para a valorização da formação de professores (PEREIRA e RODRIGUES, 2009, p. 1).

Warde ainda chama a atenção para os programas das disciplinas de História da Educação e Filosofia da Educação até por volta dos anos de 1950, quando não se ultrapassava o marco histórico da Idade Média, como se as sociedades modernas não tivessem mais modelos de formação, mas somente os pensadores da Educação. Do mesmo modo Carvalho (2005), em *História da educação em perspectiva*, afirma que a disciplina se caracterizou por servir de estudos introdutórios a outros mais específicos e privilegiados. Depois dos anos de 1950, com o desenvolvimento das pesquisas em História da Educação a partir do crescimento dos estudos na pós-graduação, do regime militar em diante, já nas décadas de 1960 e 1970, novas abordagens surgem para a disciplina com conteúdos programáticos também na História da Educação brasileira.

Estudos atuais como os de Gatti e Barreto (2009, p. 123) contextualizam as disciplinas de história considerando-as no bloco de disciplinas chamadas Fundamentos da Educação e assim tecem considerações a respeito delas nos currículos nacionais de Pedagogia. Para os cursos presenciais as autoras verificam que os Fundamentos teóricos da educação correspondem a 22,6% das disciplinas dos cursos perdendo apenas para os conhecimentos relativos à formação profissional específica que detém 28,9% das disciplinas. Já para as disciplinas optativas, os Fundamentos teóricos da educação aparecem com 22,9% das disciplinas.

Ainda no que se refere aos currículos de formação de professores e Pedagogia e refletindo sobre as matérias que poderiam ter o mesmo papel que o latim e o grego tiveram na escola antiga, Saviani (2008) considera e propõe que somente a *história* poderia ter esse mesmo papel na escola atual:

Essa ideia é a de que a história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. (SAVIANI, 2008, p. 151.)

A proposta deste autor permitiria um desenho curricular em que:

As disciplinas do currículo de pedagogia ligadas à filosofia, história, sociologia, psicologia, estatística, política e gestão escolar, assim como à didática, à educação infantil e às várias metodologias das matérias do ensino fundamental etc. deixariam de ser estudadas como algo estático e esquemático, tornando-se algo vivo, em íntima articulação com a história da escola, isto é, do próprio objeto que se ocupam. (SAVIANI, 2008, p. 152.)

Assim o pesquisador conclui que seria possível uma retomada, por parte dos estudantes, da trajetória da História da Pedagogia que articulasse as várias abordagens sobre a educação, tendo a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada, permitindo a formação de um pedagogo consciente de sua realidade e capaz de atuar com eficácia. Buffa (1990), no artigo *Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos*, também já havia sinalizado algo sobre isso, afirmando que:

Em síntese, tudo o que se pode aprender e, por extensão, ensinar a respeito dos problemas que enfrentamos, qualquer que seja a área específica a que pertençam, é a sua história. A partir daí, isto é, munido de todos os conhecimentos disponíveis, só muita criatividade e muita luta podem levar a possíveis soluções. (BUFFA, 1990, p. 13)

Nos cursos de graduação e pós-graduação a denominação da disciplina História da Educação tem variações. A disciplina consta dos currículos e programas, mas com nomes e conteúdos diferentes que giram em torno da história da educação em âmbito internacional ou brasileira, que falam de uma história das ideias pedagógicas, dos fatos políticos e econômicos ou que tratam de histórias específicas, como história da criança, por exemplo. A constatação de Borges e Gatti Jr. (2010), em sua pesquisa sobre a disciplina no Brasil, é de que “em 34 dos 55 cursos de Pedagogia analisados a disciplina não ultrapassa 120h do currículo” (p. 3). No artigo intitulado *A disciplina história da educação no Brasil e forma de organização*, constatam que os estudos sobre História da Educação vêm se consolidando cada vez mais nas últimas décadas, mas, contraditoriamente, as disciplinas na graduação estão cada vez mais na condição de subsistência com diminuição da carga horária e com ementa que não contempla a formação de professores, muitas vezes caracterizando-se como disciplinas especializadas em determinados conteúdos muito específicos, como por exemplo, história da educação na década de 1930.

A História da Educação precisa ter a escola como seu eixo central para formar profissionais da educação porque ela é a principal instituição de educação para a população mundial. Ela, enquanto instituição educacional, precisa ser estudada em suas diferentes determinações. Por isso, em História da Educação, não poderia ser diferente. A escola deve ser o seu fio condutor, principalmente nos cursos de graduação onde se forma a base de atuação. Não é o que ocorre na maioria dos cursos de formação, conforme resultados a que Gatti e Barreto (2009) chegaram:

Por fim, destaque-se o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretense tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas. (GATTI & BARRETO, 2009, p.130)

Considerando que a escola e a escolarização que deve se dar na escola e, portanto, que esta deve ser o eixo central dos estudos das disciplinas de História da Educação nos cursos de formação, destaca-se uma experiência que vai ao encontro desta perspectiva e que está no curso de Pedagogia a distância da UAB/UFSCar e em suas disciplinas de História da Educação I e II.

Assim como nas disciplinas de História da Educação a escola deve ser o eixo central dos estudos, isso também deve ocorrer com todas as demais disciplinas de fundamentos da educação, sobretudo filosofia, antropologia e sociologia da educação. Os fundamentos da educação necessitam de um espaço razoável na formação de professores e pedagogos, pois podem oferecer uma compreensão consciente e estruturada dos problemas educacionais nos âmbitos político, teórico e prático.

Capítulo 3 – A Educação a Distância como política pública de expansão e de formação e a UFSCar

Se a história da Pedagogia e da formação de professores no Brasil comprovam problemas na formação de profissionais da educação, seja no âmbito político ou pedagógico, as iniciativas de expansão para tal formação chamam a atenção em meio a um contexto educacional que vem exigindo a melhoria da qualidade da educação. Tais iniciativas vêm se constituindo de ações governamentais para expandir os cursos de formação nas universidades públicas e particulares, no modelo tradicionalmente presencial e na recente Educação a Distância Virtual.

Durante décadas o ensino superior foi destinado a uma pequena parcela da população brasileira, excluindo de seu patamar a maioria dos brasileiros. Há muito pouco tempo vem se investindo em sua expansão e democratização. Se as necessidades dos tempos foram exigindo dos governos iniciativas de ampliação das escolas de base, que foram ocorrendo dissociadas da qualidade do ensino, na atualidade, a necessidade urgente é para que haja a compensação na defasagem dessa qualidade. Nesse sentido, mais do que nunca, a formação adequada dos profissionais poderá refletir positivamente na reversão desse quadro. O atual contexto histórico, portanto, político, econômico e social, dos últimos tempos, em meio à globalização do planeta, vem, de certa forma, pressionando o Brasil a investir na expansão do ensino superior.

Uma das estratégias governamentais diante disso é justamente oferecer vagas na Educação a Distância. Todo o apoio legal para que isso ocorra vem se concretizando para firmar políticas públicas rumo à institucionalização dos cursos nesta modalidade nas universidades públicas, além de oferecer todo o respaldo para a permanência dos cursos nas faculdades e centros universitários particulares, viabilizando sistemas, normatizações e orientações que garantam a progressiva incorporação de modelos educacionais que formam a distância.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a Educação a Distância Virtual brasileira, nas universidades e instituições de ensino superior, se constitui em um fenômeno irreversível. O que se pode fazer diante de um fato consumado é considerá-lo como um fenômeno desafiador, ou seja, admitir que cada vez mais cursos a distância serão criados e que é preciso se pensar e agir para se dar qualidade a eles, com investimentos justos e necessários em formação humana e no atendimento das melhores condições que

a tecnologia pode possibilitar no apoio ao papel central do professor e de tutores virtuais. Esta é uma conduta que poderá superar as críticas atuais a respeito de cursos que prezam pela formação aligeirada em detrimento de cursos de excelência. É sensato considerar a situação conforme situa Belloni (2009) no final de seu estudo *Educação a Distância*:

Considerando a história da educação brasileira e de suas instituições, pode-se afirmar que nenhuma política educacional poderá ter êxito sem uma grande dose de competência institucional e política da parte dos sistemas educacionais, e das universidades públicas em particular, para reunir suas competências técnicas e científicas num projeto institucional de mudança. (BELLONI, 2009, p. 108).

Por esses motivos, uma primeira forma de fazer da Educação a Distância uma via de democratização e inclusão no ensino superior é justamente conhecer *como e por quais motivos* ela se expandiu inicialmente e como está sendo mantida e desenvolvida. A partir do conhecimento e da informação, pode-se pensar nas seguintes questões que delineariam o futuro da modalidade em um caminho considerado positivo: Educação a Distância *quando?* Educação a Distância *para quê?* Educação a distância *para quem?* Educação a Distância *como?*

O presente capítulo procurará contribuir para reflexões acerca da sistematização geral da situação da Educação a Distância no Brasil a fim de compreender como ela pode ser uma alternativa para a democratização do acesso à universidade e ponto de referência para renovação nos métodos de ensino no ensino superior.

3.1. Políticas de expansão para o ensino superior

O curso de Pedagogia no Brasil nasceu e se desenvolveu em meio às políticas públicas de expansão para o ensino superior traçadas pelos governos, sobretudo na segunda metade do século XX, diante de um cenário de desenvolvimento do capitalismo e do crescimento da demanda pela educação básica, gratuita e pública, preceitos já consolidados muito tempo antes, ainda no século XIX, em países mais desenvolvidos.

Durham (2005), no artigo intitulado *Educação superior, pública e privada (1808-2000)*, apresenta, em linhas gerais, como a universidade nasceu no Brasil, instituição recente no país. Em meio ao contexto de efervescência de movimentos por

mudanças políticas, culturais e econômicas da década de 1920, os movimentos favoráveis às reformas educacionais explodiam, propondo, também, a modernização do ensino superior, para que houvesse a substituição das instituições de ensino isoladas pelas verdadeiras universidades. Em 1930, no governo Provisório, chefiado pelo então presidente da república Getúlio Vargas, nasce a universidade brasileira pública não confessional inspirada no modelo francês (DURHAM, 2005, p. 203). Entretanto as escolas autônomas não foram extintas uma vez que a legislação vigente permitia à iniciativa privada a manutenção de seus cursos.

Findo o Estado Novo (1937 a 1945), já no período compreendido entre 1945 e 1964, foi se constituindo uma rede de universidades federais brasileiras, assim como houve, também, um crescimento das universidades da rede estadual paulista e, representando o setor privado, a criação da Pontifícia Universidade Católica – PUC. Essa expansão, contudo, não foi capaz de absorver a demanda, sobretudo no final desse período, haja vista o grande contingente de candidatos “excedentes” aprovados nos exames para acesso no ensino superior público que não podiam ingressar nas universidades pela falta de vagas.

Instala-se um período tenso em que o movimento estudantil não demora a reagir e reivindicar mais vagas. Aproveitando as discussões em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na década de 1950 e início de 1960, juntamente com um setor político e intelectual, passaram a solicitar reformas também para o ensino superior, com expansão nas vagas do setor público. Aprovada a lei, no entanto, constata-se uma vitória do setor privado que passou a ter maiores privilégios em detrimento das vagas públicas.

Tendo sido constituído o regime militar, no período de 1964 a 1985, em meio ao crescimento e ao desenvolvimento do capitalismo tardio⁶ brasileiro observou-se um investimento maior na expansão do ensino superior público e privado desde a Reforma Universitária de dezembro de 1968, Lei No. 5.540 e o chamado “milagre econômico”.

⁶ O capitalismo no Brasil teve como marco em seu desenvolvimento a década de 1930, caracterizando-se por um desenvolvimento tardio em relação aos países mais desenvolvidos economicamente. Nesse período os investimentos de deram no nível da substituição de produtos importados pelos produzidos no país nas indústrias de base (mecânica, metalurgia e outras), chegando à superação das taxas de crescimento em relação à agricultura nos anos entre 1933 e 1955 (MOURA, 2001, p.84). Na segunda metade dos anos de 1950, com o *Plano de Metas* do governo JK, novas indústrias de bens de consumo mais sofisticados se instalam no Brasil, como as automobilísticas e as de eletrodomésticos. No regime militar a indústria desenvolve-se nos mesmos moldes dos governos populistas anteriores, só que num governo muito mais centralizador, com índices de crescimento industriais sempre crescentes, com indústrias cada vez mais modernas. A consequência do modelo industrial do regime militar se deu fortemente nos anos de 1980 ocasionando uma grave crise e desequilíbrios, refletindo nas contas públicas e na redução de investimentos.

Segundo Nunes (2007), no artigo *Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro*, foi a partir desse período que a educação superior se transformou em um sistema massificado.

A Reforma Universitária de 1968 notadamente modernizou as universidades, porém favoreceu as condições da expansão do ensino superior privado que, segundo Martins (2000), em seu artigo *O ensino superior brasileiro nos anos 90*, não passava de cursos de mera transmissão de conhecimentos, com caráter profissionalizante e distante da pesquisa e da formação do intelectual crítico. As instituições privadas, estruturadas como empresas educacionais, voltaram-se para a obtenção de lucros e se apresentaram como a principal alternativa para o atendimento da demanda educacional, decorrente do desenvolvimento do sistema capitalista brasileiro.

Durham (2005) indica que nesse período o aumento da demanda para o ensino superior ocorreu por causa das oportunidades de trabalho em ascensão para as classes médias, consequência do desenvolvimento do capitalismo. O investimento teve um motivo maior que foi o de qualificação e formação rápida para o acompanhamento do mercado de trabalho. A autora indica que na Ditadura Militar “em cerca de vinte anos, o número de matrículas no ensino superior passou de 95.691 (1960) para 1.345.000 (1980), sendo os anos de 1968, 1970 e 1971 os que apresentaram as maiores taxas de crescimento” (DURHAM, 2005, p. 215).

No que diz respeito ao crescimento dos cursos de formação de professores para atender a demanda da universalização da escola de nível primário (denominação dada ao nível de ensino referente às quatro primeiras séries da escolarização) no regime militar, segundo Figueiredo e Cowen (2005), em *Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil*, a educação secundária, com a Lei No. 5.692 de 1971, passou a ter diferentes habilitações profissionalizantes, incluindo o magistério que foi perdendo o seu prestígio e tradição. Em outras palavras, professores das quatro primeiras séries eram treinados no magistério de nível secundário e professores de 5ª a 8ª séries eram treinados nos cursos de nível superior, em cursos rápidos e de baixa qualidade, conforme visto no primeiro capítulo. Tal situação influenciou na remuneração do professorado que teve seu salário atrelado à formação correspondente ao nível de ensino no qual trabalhava, ou seja, professores primários com salários muito inferiores aos dos professores dos outros níveis.

Chauí (2003), em *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social*, faz uma síntese analítica sobre a universidade brasileira, desde

seu nascimento até os dias atuais, com uma importante constatação da mudança substancial que a instituição sofreu do regime militar aos tempos atuais:

No Brasil, a universidade pública laica foi uma instituição social nascida com quatro finalidades: 1) a formação de quadros para a administração pública; 2) o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; 3) a qualificação de profissionais liberais; e 4) a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior. O critério da admissão e da promoção dos estudantes era o mérito intelectual, assim como o mérito era o critério para a carreira universitária. Sendo expressão da sociedade brasileira, a universidade, embora pública e laica, não era democrática, mas reproduzia privilégios e hierarquia social. No entanto, era atravessada por uma contradição entre privilégio e mérito e essa contradição dava-lhe brechas democráticas. Essa situação muda a partir da ditadura de 1964, com a qual se preparou a futura passagem da universidade da condição de instituição à organização. Numa primeira etapa, tomou-se *universidade funcional* (correspondente ao milagre econômico⁷, produzido pela ditadura dos anos 70); na segunda, *universidade de resultados* (correspondente ao processo conservador de abertura política dos anos 80); e na terceira, a atual, *universidade operacional*⁷ (correspondente ao neoliberalismo dos anos 90 e início do século XXI). Em outras palavras, a passagem da universidade de instituição a organização correspondeu às várias reformas do ensino superior destinadas a adequar a universidade ao mercado. (CHAUÍ, 2003, p. 70)

Observa-se, portanto, que na década de 1980, a universidade continua com o objetivo de formação rápida, porém ganha também as parcerias com empresas privadas, passando a servir, de certa forma, a elas. A partir de 1990, a universidade ganha uma nova característica: *“por ser uma organização, está voltada para si mesmo como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, isso não significa um retorno a si em si, antes, uma perda de si mesma”* (CHAUÍ, 2003, p. 71).

Notadamente, como conclui Pereira (2009), no artigo *Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social*, a expansão do ensino superior, nos governos dos Presidentes da República Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), ambos pautados no pressuposto de que a educação é um direito de todos, ocorreu nas instituições públicas e privadas, com predomínio das últimas, embora se possa constatar que no âmbito das instituições públicas, a expansão foi maior no segundo governo. Em tais governos, o que prevaleceu foi o incentivo fiscal às instituições privadas e o financiamento da educação por meio de bolsas de estudos integrais e parciais pagas às instituições particulares.

⁷ A autora apresenta uma nota de rodapé neste ponto: *Essa expressão é de Michel Freitag em Le naufrage de l'université, Paris, Editions de La Découverte, 1996.*

A mesma autora faz ainda, uma diferenciação entre os dois governos, afirmando que o último deu à oferta da educação de nível superior um verniz democratizante e articulou suas políticas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), que deu ampla isenção fiscal ao setor privado. Promoveu a participação dos ensinos público e privado no ensino a distância e reestruturou o sistema público com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Além disso, permitiu as parcerias público-privadas nas universidades públicas.

Smith (2003), em *Notas sobre universidade e desenvolvimento*, conclui que as políticas públicas a partir de 1995 até o início do século XXI ficaram em segundo plano em vista do investimento para a universalização da educação básica:

Permeando o quadro de crise, em face da escassez de recursos que colocava uma situação do tipo “*Escolha de Sofia*” entre educação básica e superior, firma-se uma posição de principalidade da educação básica em contraposição ao ensino superior, obedecendo a uma lógica de que os recursos deste deveriam passar por um *trade off* para contemplar mais fortemente a educação básica. Essa concepção adotava a premissa de que o setor privado poderia se incumbir de suprir, em maior escala, a expansão da demanda por educação superior, como de fato ocorreu. (SMITH, 2003, p. 97)

O ensino privado, de acordo com Durham (2005), até a década de 1990 tinha caráter predominantemente confessional, sem fins lucrativos, mudando radicalmente a partir daí. O cenário educacional superior, nos anos de 1990, configura-se pelo declínio nas vagas públicas; pelo aumento do percentual de docentes com titulação mínima; pela exigência de associação do ensino e pesquisa; pela exigência de credenciamento periódico por parte das instituições; pela renovação do reconhecimento dos cursos e dos sistemas de avaliações, dentre outras mudanças substanciais.

Nunes (2007), em *Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro*, constata que entre 1980 e 2005 houve um crescimento de 145% na expansão do ensino superior, com predomínio de instituições privadas. Explicitando em números, 231 instituições de ensino superior eram públicas, enquanto que 1.934 eram privadas. A expansão ocorreu substancialmente depois da promulgação da nova LDBEN de 1996.

Essa lei promoveu uma mudança no cenário educacional de nível superior brasileiro que, anteriormente à sua promulgação, era estruturado entre instituições universitárias e não-universitárias. Nunes et. al. (2003), em *Estrutura e ordenação da educação superior: taxonomia, expansão e política pública*, apresenta seis grupos de

instituições: “1) *Universidades*; 2) *Centros Universitários*; 3) *Faculdades*; 4) *Faculdades Isoladas*; 5) *Centros de Ensino Tecnológico*; e 6) *se desejar, os Institutos ou Escolas Superiores de Educação*” (NUNES et. al., 2003, p. 169).

De acordo com o Resumo Técnico da Educação Superior de 2010, em 2001 (com base no censo) havia no Brasil 183 instituições públicas e 1.208 privadas. Em 2010 o número de instituições públicas subiu para 278, enquanto as instituições privadas foram para 2.100. Diante desse crescimento, os cursos de educação aparecem com destaque: são 175 instituições oferecendo cursos relativos à educação que representam pouco mais de 21% das matrículas dos cursos de graduação (BRASIL, 2011, p. 34).

Nota-se que o ensino superior no Brasil cresceu lentamente desde a criação das universidades na década de 1930, sempre relacionado a outras mudanças em outros níveis de ensino e na própria sociedade brasileira, sobretudo após mudanças substanciais na educação básica, como a obrigatoriedade de 8 (oito) anos mínimos de escolarização.

A partir de um breve histórico da educação superior no Brasil fica evidente que o setor privado sempre teve privilégios e dominou essa etapa da escolarização, muito embora as iniciativas governamentais tenham sido significativas neste início de século XXI. Diante da expansão, crescem os cursos de Pedagogia, conforme se anunciou no primeiro capítulo, e a discussão sobre a formação dada pelo curso se acirra, pois a expansão quantitativa deveria vir acompanhada da qualitativa.

3.2. A EaD como política de expansão, o sistema UAB e a formação de professores a distância

A expansão quantitativa da educação a distância no Brasil se deu no âmbito do ensino superior com os cursos de graduação em geral, porém com ênfase nos cursos de formação de professores, em meio às políticas públicas voltadas ao aumento de docentes nos ensinos fundamental e médio da educação básica. Sabe-se que antes mesmo de o governo federal promover as políticas centradas na educação a distância, sobretudo com o sistema UAB, municípios e estados já começavam suas primeiras experiências com os cursos de graduação. No texto a seguir procura-se explicitar a evolução da educação a distância no ensino superior a partir de experiências e

programas, assim como apresentar dados da modalidade e reflexões de pesquisadores e estudiosos a respeito.

Em meio à lógica de expansão quantitativa do ensino superior expressa anteriormente, sobretudo a partir da década de 1990, a Educação a Distância aparece como mais uma das alternativas e programas de expansão. Há aqueles que justificam a EaD como forma de barateamento nos custos do ensino superior. Outros estudiosos, no entanto, em posição diferente, como Clímaco e Neves (2003), no artigo intitulado *A contribuição da educação superior a distância à reforma da universidade*, justificam a necessidade da EaD no ensino superior brasileiro da seguinte forma:

Há três grandes motivos que justificam mudanças na educação superior no Brasil. O primeiro refere-se a democratizar o acesso, o segundo, a contextualizar os processos de ensino e aprendizagem e o terceiro, a contribuir para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento sustentável do País. (CLÍMACO e NEVES, 2003, p. 191)

Para os autores, as condições da maior parte da população brasileira em sua dimensão continental solicitaram um caminho de qualidade viável para a expansão do ensino superior e, por isso, a EaD se justifica como uma das saídas para a expansão quantitativa do ensino superior, da mesma forma como um caminho para a reflexão sobre novas maneiras de se ensinar e aprender. Entretanto outra perspectiva mostrará que o discurso de democratização que permeia o crescimento da EaD pretende justificar a mercantilização do ensino superior na expansão das instituições privadas. Nota-se dessa forma que o crescimento da Educação a Distância no ensino superior trouxe consigo uma série de defensores e opositores seja em âmbito acadêmico ou político.

A Educação a Distância ganha impulso, na década de 1990, período de grande investimento na expansão do ensino superior, com a criação da Universidade Aberta do Brasil de Brasília em 1992. Algumas iniciativas nos Estados podem ser destacadas para a educação a distância especificamente na formação de professores uma vez que não havia qualquer regulamentação ou lei que orientasse e autorizasse cursos a distância. Por exemplo, no âmbito das universidades, a UFMT, em Cuiabá, foi a primeira instituição de ensino superior brasileira a oferecer um curso de graduação a distância em Pedagogia no ano de 1992, com o objetivo de oferecer formação superior a mais de cinco mil professores dos anos iniciais (UFMT, 2012), considerada uma iniciativa importante que virou referência nacional.

A partir de uma iniciativa federal, financiada pelo Fundo de Fortalecimento da Educação - FUNDESCOLA⁸, juntamente com a Secretaria de Educação a Distância – SEED, estados e municípios, foi criado em 1997 o programa PROFORMAÇÃO para habilitar professores sem titulação mínima exigida pela lei. O programa atendeu inicialmente os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, depois se estendeu a outros estados do Norte e Nordeste do Brasil e finalmente ao país todo, já tendo formado mais de trinta mil professores (PROFORMAÇÃO, 2012). O programa foi implementado após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, já com respaldo legal para oferecer educação a distância.

A Nova LDBEN foi a responsável pelo disparo da educação a distância porque estabeleceu a base legal para essa modalidade de ensino. Segundo Lemgruber (2009), no artigo intitulado *Educação a Distância: expansão. Regulamentação e mediação docente*, “a certidão de nascimento da educação a distância no Brasil foi o artigo 80 da LDB (Lei 9.394 de 1996)” (p. 148).

Na LDBEN a EaD encontra respaldo para o seu funcionamento em todos os níveis e modalidades de ensino, embora possa ser observado que na prática os investimentos estejam concentrados muito mais no ensino superior. A lei trata da EaD da seguinte maneira:

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

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

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de 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, 2012).

Segundo esse artigo, as instituições que quisessem oferecer ensino superior por meio da modalidade a distância, após o ano de 1996, deveriam estar devidamente credenciadas pela União que também passaria a regulamentar os registros de diplomas, a autorização de funcionamento e a avaliação. Além disso, a lei garante tratamento

⁸ O FUNDESCOLA administra recursos advindos do Banco Mundial.

diferenciado para as condições de funcionamento dos cursos em regime de Educação a Distância.

No âmbito do Estado de São Paulo, após a LDBEN, a Universidade Virtual Pública Brasileira – UniRede, criada em 1999 com o objetivo de colaborar para a democratização do ensino superior gratuito, também foi uma referência importante para a EaD. A iniciativa reuniu oitenta e duas instituições públicas para oferta de cursos a distância na graduação, pós-graduação e extensão, caracterizando-se como uma referência para estudos e políticas públicas que deram origem a outros programas como a UAB, por exemplo (LEITE, 2012). Entretanto, pode-se dizer que a UniRede acabou também favorecendo a rede de universidades particulares, pois contou com a colaboração de dez delas no oferecimento de cursos.

As universidades USP, UNESP e PUC-SP, também no Estado de São Paulo, em 2001, passaram a oferecer vagas para professores da rede estadual por meio da *Rede do Saber*, do Programa de Educação Continuada PEC - Formação Universitária, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que oferecia também formação específica aos professores atuantes da Rede Estadual de São Paulo. O objetivo inicial foi o de formar, no ensino superior, mais de sete mil professores da rede pública (atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental) (SÃO PAULO, 2012; CARNEIRO, 2012). A UNESP, especialmente, conta até os dias atuais, com o programa Pedagogia Cidadã que oferece o curso de Pedagogia com duração de dois anos para a capacitação de professores.

No ano de 2005, em 19 de dezembro, o Decreto n.º 5.622 permitiu que instituições de ensino superior passassem a solicitar autorização de funcionamento e credenciamento de cursos junto ao Ministério da Educação (MEC). O Decreto, que regulamentou o Artigo 80 da LDB de 1996, concedeu permissão para todos os níveis e modalidades de ensino adotarem a EaD atrelando-a às mesmas disposições da educação presencial. Além disso, no Capítulo IV, Artigo 20, do Decreto pode-se observar explicitamente a questão de como deve se dar a oferta em cursos superiores na modalidade a distância:

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei n.º 9.394, de 1996 (BRASIL, 2005).

O Decreto, por sua vez, ainda indica que a condição para o funcionamento de cursos a distância é a de que sigam os Referenciais de Qualidade para a EaD para que as instituições tenham parâmetros na oferta de seus cursos:

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2005)

Em meio a esse contexto legal, a proposta da Universidade Aberta do Brasil - UAB, enquanto política pública em articulação com a SEE e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, foi preparada pelo MEC no ano de 2005 por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES e Empresas Estatais, com o apoio do Fórum das Estatais⁹. Tem como objetivo articular os três níveis governamentais, federal, estadual e municipal, com as universidades públicas e outras organizações para a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação. O objetivo maior é o de universalização do acesso ao ensino superior levando cursos públicos para locais isolados para a melhoria da situação de alguns municípios em seus níveis de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Além disso, tem como foco requalificar professores em outras disciplinas nos interiores do Brasil.

Dessa forma, o Sistema UAB surge legalmente por meio do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 com a finalidade de expansão do ensino superior a distância:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006)

O decreto previu como objetivos o fornecimento de cursos preferencialmente para a formação de professores, o curso de capacitação de profissionais ligados à educação, o oferecimento de cursos em diferentes áreas do conhecimento, a ampliação

⁹ O Fórum das Estatais contou com os seguintes membros para a criação do Sistema UAB: BASA Banco da Amazônia S/A; BB Banco do Brasil S/A; BNB Banco do Nordeste do Brasil S/A; BNDES Banco de Desenvolvimento Econômico e Social; CAIXA Caixa Econômica Federal; CGTEE Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica; CHESF Companhia Hidro Elétrica do São Francisco; COBRA Cobra Tecnologia S/A; CORREIOS Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos; ELETROBRÁS Centrais Elétricas Brasileiras S/A; ELETRONORTE Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A; ELETROSUL Centrais Elétricas S/A; EMBRAPA Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária; FINEP Financiadora de Estudos e Projetos; FURNAS Furnas Centrais Elétricas S/A; INFRAERO Empresa Brasileira de Infra-Estrutura Aeroportuária; INMETRO Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial; ITAIPU BINACIONAL Usina Hidrelétrica de Itaipu; NUCLEP Nuclebrás Equipamentos Pesados S/A; PETROBRAS Petróleo Brasileiro S/A e; SERPRO Serviço Federal de Processamento de Dados.

do acesso à educação, a redução das desigualdades na oferta de ensino superior, o estabelecimento do sistema nacional de educação a distância e o desenvolvimento institucional da modalidade a distância. Além disso estipulou a parceria com os Polos de Apoio Presencial para as atividades administrativas e pedagógicas dos cursos, parceria que determina as dotações orçamentárias vinculadas ao MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e indica a coordenação de implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação o próprio Ministério da Educação.

Vale ressaltar que atualmente a UAB é um dos programas financiados e subsidiados pela CAPES, que foi vinculado, no ano de 2011, à Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância. Ela recebe apoio financeiro e humano do governo federal para seus programas.

De acordo com informações retiradas no item *Histórico* da página do Ministério da Educação, o Sistema UAB se apoia em cinco eixos:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (CAPES, 2012)

O sistema UAB, enquanto política do governo federal, assim como o *sistema federal de ensino*, fica subordinado ao Decreto N.º 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe especificamente sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação e sequenciais federais determinando o papel das Secretarias (de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação a Distância) para o ensino superior pertencentes ao MEC:

Art. 5º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao Ministério da Educação, por intermédio de suas Secretarias, exercer as funções de regulação e supervisão da educação superior, em suas respectivas áreas de atuação. (BRASIL, 2006)

Especificamente para a Secretaria de Educação a Distância, o Decreto estipulou algumas funções:

- I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias;
- II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias;
- III - propor ao CNE, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância;
- IV - estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e
- V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação. (BRASIL, 2006)

A Secretaria de Educação a Distância foi criada para promover o uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Estudiosos consideram o órgão como aquele que veicula as TICs como meio de resolver os problemas educacionais, como, por exemplo, a questão da inclusão e democratização que aparecem como sinônimos e a questão da necessidade de formação de mais profissionais para a educação. Nesse sentido, Barreto (2011), em *A educação a distância no discurso da “democratização”*, critica a Secretaria no contexto em que foi criada:

De um lado, a suposição de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de EAD, em especial para a formação de professores, como proposta de certificação em massa. (p. 50)

Um dos projetos coordenados pela SEE, inicialmente, foi justamente a Universidade Aberta do Brasil - UAB, que se configurou pelo conjunto de instituições de ensino superior públicas que utilizam a EaD na oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Inicialmente, como se pode observar no artigo *A educação superior a distância no Brasil* de Moran (2008), os cursos estavam voltados para a formação de professores.

Nesse sentido, mais um exemplo a ser destacado no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB é o programa *Pró-Licenciatura* que tem por objetivo formar professores a distância que já exercem a profissão, com vistas à melhoria do ensino público na educação básica (PRÓ-LICENCIATURA, 2012).

Após a criação do sistema UAB, outras políticas públicas podem também ser destacadas como iniciativas de educação a distância. Tais políticas estão concentradas nos estados brasileiros como, por exemplo, no estado de São Paulo. Nesse estado, o

Programa Universidade Virtual de São Paulo – UNIVESP, criado em 2008, conta com as universidades UNICAMP, UNESP e USP em seus cursos para a expansão do ensino superior. Trata-se, entretanto, de uma proposta específica e particular, pois os cursos são semipresenciais e não totalmente a distância (UNIVESP, 2012), com encontros presenciais semanais e obrigatórios. O Programa conta com um canal próprio na internet e oferece cursos de graduação, especialização e extracurriculares. É uma experiência com foco no uso das tecnologias, mas que aposta também nos encontros presenciais.

Mais uma vez, em se tratando de formação de professores, o governo federal, em 2009, instituiu uma política nacional para a formação de professores para a educação básica, por meio do Decreto nº 6.755, atribuindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES o fomento de programas de formação inicial e continuada. O documento propõe a formação tanto em cursos presenciais quanto a distância (BRASIL, 2009). Como exposto anteriormente, a CAPES ficou responsável pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, que antes estava a cargo direto do MEC por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEE, uma vez que passou a ser responsável pelos programas de formação inicial e continuada de professores.

Na mesma lógica da expansão do ensino superior, a CAPES não só financia programas de educação a distância para a formação de professores, mas também investe em propostas para ensino presencial como é o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, criado no ano de 2009. O mesmo programa também existe na modalidade a distância, no âmbito do programa UAB, mas com uma abrangência menor do que na modalidade presencial.

Diante do contexto de expansão do ensino superior presencial e a distância marcado pelas políticas públicas dos últimos governos federais, tem-se um cenário significativamente expressivo, em números, do ensino superior brasileiro. Dados do Resumo Técnico do censo da Educação Superior de 2010 mostram que o crescimento na modalidade presencial atingiu os números de 3.958.544 de matrículas nos cursos de bacharelado, 928.748 nas licenciaturas e 545.844 no grau tecnológico. Em contrapartida, a educação a distância ficou com 426.241 de matrículas de licenciatura, 268.173 para o bacharelado e 235.765 para cursos superiores de tecnologia, comprovando que seu crescimento nas matrículas para as licenciaturas não superou as do presencial, mas cresce em maior proporção do que elas. No ano de 2010, 14,6% das matrículas se concentraram nas instituições públicas, enquanto 80,5% nas instituições

privadas, conforme dados do MEC, fato que demonstra um avanço da EaD muito maior no setor privado do que no público, mesmo que o número de 930.179 matrículas nas universidades públicas seja um número expressivo.

Ainda no item *Histórico* da página do Ministério da Educação, a respeito do sistema UAB, podem-se observar, alguns dados e algumas expectativas que foram traçadas para o ano de 2010:

Atualmente, 88 instituições integram o Sistema UAB, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 polos. No total, aguarda-se a criação de 127.633 vagas para 2010. (CAPES,2012)

O ingresso nos cursos do Sistema UAB se dá de duas formas: 1. Pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e 2. Por vagas destinadas à demanda social. Na primeira opção o candidato, que deve ser obrigatoriamente um professor da educação básica das redes públicas de ensino, realiza uma pré-inscrição a uma vaga de licenciatura por meio da Plataforma Freire. Já na segunda opção, quaisquer pessoas podem se inscrever desde que sejam aprovadas em processo seletivo das instituições nas quais se inscreveram.

Somente no Estado de São Paulo, segundo dados da CAPES, o sistema UAB conta com trinta e seis polos de apoio presencial que abrangem cursos de graduação, pós-graduação, especializações, extensão e aperfeiçoamento (CAPES, 2012). No que se refere aos cursos de Pedagogia, segundo dados do MEC, pode-se observar no Quadro 1, a quantidade de instituições que o Sistema UAB abrange em âmbito nacional, enquanto o Quadro 2 apresenta a situação para a região sudeste, apresentando as universidades participantes do sistema UAB.

Quadro1: Quantidade de Cursos de Pedagogia integrantes do sistema UAB

Quantidade de instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância no Brasil					
Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
04	17	12	12	06	51

Quadro 2: Universidades da região sudeste que ofertam curso de licenciatura em pedagogia pelo sistema UAB

Instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância na Região Sudeste			
Espírito Santo	Minas Gerais	Rio de Janeiro	São Paulo
-	UEMG; UFJF; UFLA; UFMG; UFOP; UFSJ; UFU; UNIFAL; UNIMONTES	UERJ; UNIRIO	UFSCar

Diante da evolução da EaD no Brasil, algumas questões já se colocam sobretudo para os cursos formadores de docentes. São questões que se apresentam em diferentes perspectivas, seja no âmbito das políticas públicas para a expansão do ensino superior, seja no que tange às reflexões acerca de questões de metodologia do ensino superior e novas formas de ensino e aprendizagem ou de situações próprias da formação do ser humano em nível superior. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) trazem uma situação para se pensar:

Com a facilitação da abertura desses cursos, e pela sua expansão enorme na área das licenciaturas, uma pergunta tem pairado no ar: a formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experienciar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares, como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica? (GATTI e BARRETO, 2009, p. 51)

Assim, vale a pena observar algumas questões que se referem especificamente ao ensino e à aprendizagem na Educação a Distância, para se contribuir com a reflexão suscitada pelas autoras e compreender até mesmo como o currículo e suas disciplinas podem ser tratadas na formação do profissional que estuda a distância. Esse assunto será tratado no próximo item deste capítulo.

No que diz respeito à formação de professores especificamente, a ausência de tecnologias tem sido argumento para o fracasso da formação em meio a uma “pedagogia de resultados” como afirma Barreto (2012, p. 998). A autora conclui que:

Pensar as TIC no processo de ensinar-aprender extrapola a sua simples presença, como condição necessária, mas não suficiente, para o encaminhamento das questões relativas à sua apropriação. São aqui assumidos dois pressupostos. O primeiro deles diz respeito à defesa do acesso às TIC, assim como a todos os produtos do trabalho humano. Entretanto, a defesa do direito de acesso aos bens culturais não pode descaracterizar-se por simplificações que o descaracterizem. Logo, o segundo equivale à ruptura do silêncio quanto às diferenças e desigualdades reinstauradas pelos modos como o acesso é produzido e pelos sentidos que lhe são atribuídos. A noção de “divisor digital”, resignificada, não se coaduna mais com a distinção simples entre os que têm e os que não têm acesso às TIC. (p. 997)

Nesse mesmo sentido, Zuin (2010), no artigo *O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação*, já havia chamado atenção para o valor extremado que se dá às TIC para a educação e observou, na Conferência Nacional de Educação - CONAE, em seu Documento_Referência:

Há uma série de pertinentes considerações sobre a importância da ampliação da chamada educação tecnológica, sobretudo no incentivo à presença dos laboratórios de informática nas escolas, pesquisas *on-line* e intercâmbios científicos e tecnológicos, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, nota-se a ausência de uma reflexão mais desenvolvida sobre a forma como as novas TIC determinam os rumos dos atuais processos de ensino e aprendizagem. A ênfase sobre os aspectos técnicos envolvidos no uso dos instrumentais listados no documento não pode ser absolutizada a ponto de ofuscar a necessária discussão sobre o papel da tecnologia como processo social que reconfigura as características identitárias dos agentes educacionais. (ZUIN, 2010, p. 967)

O autor explica que é a educação que deve fundamentar e ressignificar as tecnologias e não o contrário para que a centralidade do papel do professor esteja enfatizada uma vez que ele não pode ser substituído pelo tutor virtual.

Noutra perspectiva crítica, alguns estudiosos da EaD classificaram as políticas públicas perpetradas pela chamada Nova CAPES como políticas que pretendem acabar com a esfera público-privada sob o argumento e discurso de que são medidas para o favorecimento da democratização e inclusão no ensino superior. Nesse sentido, Barreto (2010, p. 1311) explica que o texto do Decreto justapõe formulações diversas, como a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a necessidade de ampliação de docentes, a necessidade de atualização teórico-metodológica para a formação docente e dispõe sobre os próprios programas, como, por exemplo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (para a expansão das universidades federais) e o Programa Universidade para Todos – PROUNI (que distribui bolsas de estudos em instituições particulares), formulações que nada mais pretendem do que legitimar o discurso da democratização à custa do esvaziamento dos próprios princípios clássicos da educação.

Nessa perspectiva, as políticas de expansão para o ensino superior em cursos a distância acabaram por favorecer o crescimento desordenado de cursos a distância nas instituições privadas como é possível observar em Chaves (2010) no artigo *Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios*, quando cita uma lista de instituições particulares que têm investido fortemente em cursos a distância com financiamento mais barato como, por exemplo, a

Anhanguera, a Universidade Estácio de Sá e o Sistema COC de Educação e Comunicação.

Os estudos sobre Educação a Distância, as políticas públicas para o seu crescimento e as experiências já vivenciadas nas instituições levam a pensar em outros desdobramentos que a modalidade proporciona à educação, como, por exemplo, as questões de ensino e aprendizagem, assunto do item a seguir.

3.3. Ensino e Aprendizagem na Educação a Distância

Educadores têm se deparado com diferentes termos para a modalidade a distância de processos de ensino e aprendizagem. Termos mais comuns, como *educação a distância*, *ensino a distância*, *aprendizagem a distância*, *aprendizagem flexível*, têm sido utilizados para definir maneiras de ensinar e aprender que são diferentes das tradicionais formas presenciais. Contudo, nem sempre a opção por uma ou outra expressão é feita com base numa reflexão sobre os significados que cada uma pode carregar consigo.

Diante dos significados da palavra “distante”, no contexto educacional, algumas pessoas podem optar por usá-la como se significasse distância em *tempo* e em *espaço* na mesma medida, ou seja, em *tempo* porque os processos de ensino e aprendizagem não se dão ensinando e aprendendo ao mesmo tempo; um ensina e o outro aprende em tempos ou momentos diferentes. Em *espaço* porque não se ensina e se aprende no mesmo local físico, no mesmo endereço, mas em espaços geográficos diferentes. Outras podem priorizar o *tempo* ou o *espaço*, um em detrimento do outro, ou seja, há pessoas que entendem que no processo de ensino e aprendizagem a *distância temporal* é menos ou mais importante que a *distância espacial* e vice-versa.

É preciso, também, fazer observações a respeito dos conceitos e posições do que seja *educação*, *ensino* e *aprendizagem*. A postura diante desses termos é bem mais complexa do que sobre o termo “distância” no âmbito educacional, pois definir a respeito do que representa cada uma das expressões está fortemente relacionado às próprias concepções de mundo e de educação (o que envolve métodos, conteúdos, políticas públicas, eixos interpretativos ou referenciais teóricos, experiências de vida não acadêmica e inúmeros outros determinantes) que cada indivíduo tem ou pratica.

A respeito dessa polêmica terminológica Marcos Formiga (2010), no artigo *A terminologia da EAD*, conclui que:

A prática educativa e as teorias educacionais são propostas e conceituadas por meio de termos técnicos ou expressões linguísticas, que expressam o sentido e definem suas concepções. A terminologia delimita a abrangência de uma ciência e demonstra o domínio pelos seus propositores e usuários. De certa maneira, a terminologia constitui o dialeto próprio de cada ciência. Ao mesmo tempo que esclarece para os já iniciados, pode confundir os menos familiarizados com o campo de atuação de uma ciência pelo uso com sentido diferente daquele estabelecido pelas fronteiras de determinada área de conhecimento. (FORMIGA, 2010, p.39)

Ainda a respeito da polêmica, o autor estabelece uma crítica a respeito de criações desenfreadas de termos:

Quase sempre, o autor prefere inventar um novo termo a ter que reconhecer a autoria de um concorrente ou pessoa que não merece seu reconhecimento ou respeito intelectual. Fazer ciência é ampliar o horizonte terminológico – essa parece ser uma verdade inexorável. A academia e o sistema produtivo-tecnológico valorizam esta ampliação. Os autores são citados pela sua criatividade em elaborar novos conceitos e definições e resumi-los por meio de uma expressão que facilmente os identifique. (FORMIGA, 2010, p.41)

Para ele, no campo educacional e em outras áreas, há uma espécie de “armadilha terminológica”. Entende-se por isso que os termos cunhados podem ou não trazer a concepção e compreensão de cada um sobre determinados assuntos. Por exemplo, para ele não há diferença entre os termos *educação a distância* e *aprendizagem flexível* como há para outros (FORMIGA, 2010, p. 40). Ele justifica sua posição explicando que *aprendizagem flexível*, por ser um termo desconhecido no Brasil, acaba gerando uma diferenciação em relação à *educação a distância*, mas, na verdade, querem dizer a mesma coisa.

Fétizon e Minto (2010), em *Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial*, utilizam a expressão “educação a distância” usando a sigla EdAD e para a expressão “ensino a distância” usam EAD por considerarem que educação e ensino não são palavras sinônimas, embora guardem relações estreitas (FÉTIZON e MINTO, 2010. p. 156). Para justificar as siglas esclarecem a concepção de ensino e de educação que têm. Explicitam que *educação* é sempre mais abrangente que ensino por se tratar de um processo social de construção individual e coletiva que tem como objetivo tornar o indivíduo humano. Nesse sentido, a educação chama o poder público para a responsabilidade da educação para todos.

O conceito de *ensino* é tido como menos abrangente, porém não menos importante. Diz respeito à organização de conteúdos e métodos já acumulados pela

humanidade disponibilizados a todos. É o ensino proporcionado pela escola para a transmissão e construção de saberes, transmissão dos conhecimentos consagrados e construção porque permite elaboração de novos conhecimentos. Os autores concluem que o ensino é apenas um dos aspectos da educação que é ampla. Explicam ainda que ensino não é apenas difusão de informações seja por meios modernos ou não, mas algo mais complexo. Conhecimento não é o mesmo que acúmulo de informações, mas algo mais significativo, que vai além.

Mill et. al (2010), no artigo *Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB) UFSCar: um relato de experiência de Educação a Distância*, apresenta os mesmos três termos usualmente conhecidos para tratar da modalidade a distância: educação a distância, ensino a distância e aprendizagem a distância (*e-learning*). Informam que a sigla EaD é usada indistintamente para definir os três termos. Para eles no *ensino* a distância “... o foco está na emissão de conteúdos e no professor. O centro do processo está no ensino e desvaloriza-se a aprendizagem, mesmo que involuntariamente” (p. 175). Compreendem *educação a distância* com uma visão mais sociointeracionista que leva em conta o processo de ensino e aprendizagem fazendo parte dele o estudante que constrói e compartilha conhecimento, portanto passa a ser o centro do processo (p. 176).

Definem, ainda, a *aprendizagem a distância (e-learning)* como aquela em que o estudante passa a ser visto como autodidata, que aprende somente com materiais didáticos sem docentes. Eles preferem, então, utilizar a sigla EaD para representar a *Educação a Distância* quando se referem à experiência da UAB/UFSCar, assim como se optou fazer neste trabalho, tomando-a como uma experiência maior de educação que é oferecida na modalidade a distância, mas que toma o processo de ensino e aprendizagem como algo construído por docentes e estudantes, num processo indissociável.

É importante ressaltar, a respeito das terminologias e conceitos, que há uma divergência também quanto ao significado do termo *modalidade*. Lemgruber (2009), em *Educação a distância: expansão, regulamentação e mediação docente*, diz que Educação a Distância não é uma modalidade e nem uma concepção (p. 149). Não é modalidade, pois não pode se confundir com Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional etc. e nem concepção, por não ser possível correr o risco de posições extremadas que tanto podem ser contrárias como favoráveis, mas que se caracterizam como acrílicas. O autor prefere chamar a educação a distância de *forma*

educacional (p. 149). Contudo, segundo a literatura, o mais comumente utilizado acaba sendo mesmo o termo *modalidade* que é empregado neste trabalho tendo em vista a concepção de que é uma *forma* educacional de ensinar e aprender no sentido amplo, não se restringindo a uma especificação de educação como a de Jovens e Adultos ou Profissional, mas como um meio de ensino e aprendizagem educacional.

As concepções de ensino e aprendizagem para a EaD, nas últimas décadas, quase que totalmente estão baseadas em abordagens colaborativas com base no conceito de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, nas quais o estudante é o eixo central de todo processo educativo, sendo ativo na construção de seu próprio conhecimento que ocorre por meio da interação com seus pares. Tais concepções têm como referência teorias diversas, embora grande parte dos modelos, nos últimos anos, têm se concentrado em referências construtivistas e sociointeracionistas, nas quais o professor não é mais o detentor do saber repassado aos aprendizes. Muito embora essas abordagens tenham trazido uma renovação nos métodos de ensino e aprendizagem, é preciso ter cuidado, pois, muitas vezes, conteúdos e conhecimentos construídos historicamente pela humanidade têm sido deixados em segundo plano em detrimento das metodologias de ensino por si mesmas. Em algumas situações se deslocam as escolhas pelos conteúdos social e historicamente construídos pela humanidade e, portanto, fundamentais para uma boa formação, para situar a aprendizagem significativa nas metodologias de ensino. O ideal nesse caso seria a junção equilibrada e unitária entre bons conteúdos, metodologia adequada e recursos facilitadores.

Filatro (2009), em *As teorias pedagógicas fundamentais em EAD*, descreve três principais teorias pedagógicas gerais que são:

A **perspectiva associacionista**, que **considera** aprendizagem como mudança de comportamento.

A **perspectiva cognitiva** (e aqui se incluem as teorias construtivistas e socioconstrutivistas), que vê a aprendizagem como alcance da compreensão.

A **perspectiva situada**, que entende a aprendizagem como prática social. (FILATRO, 2009, p. 96)

Segundo a autora, a *primeira* aprendizagem se efetiva por meio de estímulos e respostas aos estímulos. Na *segunda*, oposta à primeira, a aprendizagem ocorre por estruturas internas de conhecimento nos indivíduos e situações sociais (seus principais representantes foram Piaget e Vygotsky). Finalmente, na *terceira*, o foco também está no contexto social da aprendizagem, pois esta é tida justamente como uma atividade social:

Para a perspectiva situada, aprender é muito mais a ação individual de obter informação geral a partir de um corpo de conhecimentos descontextualizados. É um fenômeno social, um processo dialético que envolve interagir com outras pessoas, ferramentas e o mundo físico (que existem dentro de um contexto histórico com significados, linguagem e artefatos culturais próprios). (FILATRO, 2009, p. 98)

A autora considera que a postura adequada pode ser aquela que prevê uma coerência teórica e que vislumbra pontos em comum entre os conhecimentos que foram historicamente acumulados, no que se refere ao ensino, aprendizagem e uso das tecnologias educacionais, pois, nessa visão, podem-se proporcionar melhores experiências de aprendizagem para a EaD (FILATRO, 2009, p. 103).

Com base na interação virtual, autores têm se baseado nas teorias de aprendizagem de Vigotsky para justificar suas abordagens, porque se trata da construção de conhecimento e seus meios, assim como do desenvolvimento e aprendizagem. Valente (2010), em *Sobre o conceito de Polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância*, explica que:

Vigotsky, por outro lado, se preocupou com o estudo de como propiciar meios para a construção de conhecimento. Ele faz uma distinção importante entre *desenvolvimento efetivo* e *aprendizagem*. O *desenvolvimento efetivo* ou *real* pode ser entendido como todo o conhecimento que o aprendiz construiu e passa a ser condição para a aprendizagem. E o *desenvolvimento potencial* é o que o aprendiz pode alcançar em termos de um processo de “ensino-aprendizagem” – entendido aqui como sendo a tradução literal do termo russo *obuchenie* que envolve o aprendiz, o que ensina e a relação entre esses pares, os sujeitos do processo educativo (...). Portanto, aprendizagem é o que permite a passagem do nível de desenvolvimento real para o de desenvolvimento proximal (ZDP) em que devem atuar as ações de ensino, já que “o único bom ensino é o de que adianta ao desenvolvimento”. (MATUI apud VALENTE, 2010, p. 27)

O autor explica que, basicamente, há três tipos de abordagens pedagógicas específicas para a EaD. Na abordagem *broadcast* não há interação entre professor e aluno, mas o aprendiz busca as informações no material instrucional. Na abordagem do *estar junto virtual* professor e aluno interagem via internet, além da interação entre alunos e alunos. Por fim, a abordagem *virtualização da escola tradicional* está numa perspectiva intermediária entre as duas anteriores, na qual há interação entre aluno e professor, porém o centro das ações está no professor que repassa a informação ao aprendiz.

Como é possível observar, assim como na educação presencial, na EaD existem várias abordagens pedagógicas que não são consensuais e que ora se aproximam e ora se distanciam. Aqui se compartilha a posição de Beloni (2009), presente na obra *Educação a Distância*, considerando que:

A questão é complexa, pois se é verdade que qualquer ação educacional deva conhecer e considerar as características, condições de estudo e necessidades dos estudantes, é importante lembrar que é também preciso conceber princípios gerais - uma filosofia da educação – que oriente as escolhas e definições relativas às finalidades da educação (por quê) e a seus conteúdos (o quê), superando o enfoque tecnicista centrado no “como” dos meios técnicos e suas metodologias. (p. 41)

Muito embora concepções e abordagens pedagógicas para a EaD possam se diferenciar, a maior parte delas parte do pressuposto de que a interação é o ponto chave para o ensino e a aprendizagem a distância. As relações e a própria interação são específicas e diferentes da modalidade presencial, justamente porque o tempo e o espaço são também diferentes. Nesse sentido, o contato com os estudantes se configura como uma das estratégias pedagógicas principais para o sucesso da EaD.

Beloni (2009, p. 41), por exemplo, faz uma ressalva para dizer que é raro um perfil de aluno que seja autônomo nas universidades abertas ou tradicionais, porém há uma convicção geral de que o ensino superior deve oferecer as condições para encorajar a aprendizagem autônoma por meio da interação e interatividade, pois ambas se complementam e devem fazer parte da EaD. Dessa forma, ela esclarece alguns conceitos para justificar os seus usos pedagógicos:

É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de **interação** – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre **intersubjetividade**, isto é, encontro de dois sujeitos - que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente com dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele. (BELONI, 2009. p.58)

Entretanto é possível afirmar que fazer alguém que está aprendendo ser autônomo não significa a ausência de professor no processo, nem que ele seja um simples instrumento do estudante. Nesse sentido, Zuin (2006), em *Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual*, considera como desafio para a Educação a Distância:

Fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes. Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. Por outro lado, este imperativo categórico do exibir-se, que se aferra na atual condição ontológica de que ser é ser percebido, deve se tornar, necessariamente, objeto de crítica dos professores cujas imagens são filtradas

pelos canais de transmissão dos aparelhos eletrônicos envolvidos no ensino a distância. Não por acaso, os programas de educação a distância que obtiveram resultados positivos foram aqueles que tiveram êxito de aproximar, presencialmente, os agentes educacionais por meio das mediações técnicas. (ZUIN, 2006. p.949)

Se a interação e a interatividade (nos seus dois aspectos) podem e devem ser utilizadas no ensino e aprendizagem a distância, significa que o planejamento das atividades e a preparação dos materiais para os cursos devem levar em consideração as necessidades do público a que se destinam, assim como as formas de interação precisam focar em aspectos afetivos. Lima e Dal-Forno (s. d.) assim concluem que:

Algumas estratégias são essenciais e contribuem para a qualidade do processo educativo. Estabelecer um contato regular e eficiente com os alunos estimula a interação, oferecendo segurança psicológica e favorecendo a motivação, elementos essenciais para a aprendizagem. (...) Com isso, a aula também não pode ser mais encarada da mesma forma, sendo necessário repensar e redefinir o que deverá ser aprendido para que não se torne a simples transposição de um modelo presencial. Isso implica um movimento de reflexão em torno dos conceitos básicos e, principalmente, da metodologia a ser utilizada pelo docente. (LIMA E DAL-FORNO, s.d. p. 1-3).

A importância de se escolher bem os conteúdos, mas reflexão e ação adotadas para que eles sejam trabalhados é fundamental para um aprendizado efetivo. Contudo o perfil do estudante colabora nesse processo, porque ele também necessita de amadurecimento e autodisciplina para levar o curso a distância adiante. Dessa forma:

Cada indivíduo retira do hipertexto as informações que lhe são mais pertinentes, internaliza-as, apropria-se delas e as transforma em uma nova representação hipertextual, ao mesmo tempo em que volta a agir no grupo transformado, transformando o grupo. (LIMA & DAL-FORNO, s.d., p. 2).

Lima e Oliveira (2011), em *O aluno virtual e a importância da participação em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem*, ressaltam que, embora outras faixas etárias estejam buscando se formar por meio da modalidade a distância, a concentração de quem procura EaD é de adultos que trabalham e têm mais de 25 anos. As autoras chamam a atenção para o tipo de aprendizagem desse público, que deve ser especialmente voltada para a atuação deles diante dos problemas postos pela realidade, ou seja, os sujeitos já carregados de experiências necessitam aprender mais para sua prática diária, para melhorar sua formação diante do cotidiano.

O adulto necessita de mais tempo para estabelecer conexão entre o novo conteúdo e as aprendizagens anteriores, devido em parte por estar submetido a pressões temporais ou por se deparar com a necessidade de aprender muitas coisas ao mesmo tempo. Porém, essa aprendizagem costuma ser mais sólida e efetiva, na medida em que esse estudante a articula com experiências e vivências anteriores, concedendo significado a elas. Dessa forma, entendemos que o papel do estudante em qualquer processo de aprendizagem

sobretudo na modalidade a distância necessita ser ativo, investigativo e crítico sobre os conteúdos, procedimentos e atitudes a serem desenvolvidos durante esse processo (LIMA e OLIVEIRA, 2011, p. 1).

O papel do professor muda na EaD, pois ele precisa gerir melhor suas atividades e o conjunto de estudantes, estimulando e interferindo nos momentos propícios de maneira a apoiar o processo de aprendizagem de seus alunos. Teles (2009), em artigo a *Aprendizagem por e-learning*, identifica como funções do professor: o suporte pedagógico (*feedback*, orientações, informações diretivas; incentivo por meio de questões, resumos e referências a fontes externas), o gerenciamento (coordenando tarefas, discussões e a própria disciplina), o suporte social (favorecendo um clima propício para a comunicação por meio de empatia, alcance interpessoal e humor) e o suporte técnico (relacionado a dificuldades pessoais ou problemas com os sistemas).

Nessas condições é importante que o aluno de EaD mantenha boa interação com os professores, tutores e também com seus colegas. Para tanto, a equipe pedagógica precisa preparar situações que permitam ao estudante o desenvolvimento de sua capacidade de interagir e aprender dessa forma, associando interatividade com materiais didáticos disponibilizados pela comunidade de aprendizagem. As atividades assíncronas¹⁰ têm um papel importante para desenvolver posturas críticas nos estudantes, pois eles podem, tendo tempo, elaborar melhor suas ideias, estudar, pesquisar e devolver conhecimentos adquiridos com seus pares (Lima e Oliveira, 2001, p.3), mas as atividades síncronas e presenciais também são fundamentais na formação do indivíduo e do grupo.

Kensky (2010), em seu artigo *Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância*, faz uma importante colocação para a educação a distância. A autora considera que o sucesso de um modelo de educação a distância só pode ser efetivo se houver trabalho em equipe entre professores, técnicos, tutores, *designers*, gestores e todos os envolvidos. Fica evidente que na EaD não é possível transpor um modelo de ensino tradicionalmente presencial, em que o professor é o principal responsável por todo o processo pedagógico. Em modelos de EaD que estão baseados na colaboração e interação entre pares fica impossível não desenvolver um

¹⁰ Atividades assíncronas são aquelas em que o aluno recebe uma comanda e tem um tempo para elaborar e entregar a atividade. Cada estudante elabora a tarefa organizando o seu tempo e horário e utiliza algumas ferramentas tecnológicas como, por exemplo, tarefa, fórum, wiki e questionário. Atividades síncronas envolvem toda a comunidade de aprendizagem em eventos que ocorrem ao mesmo tempo para todos, geralmente em ferramentas tecnológicas como *Chat* e Webconferência.

trabalho em equipe, pois é por meio de relações que se atingem os objetivos educacionais.

Além disso, a estudiosa chama a atenção para a preparação, ambientação ou aculturação dos estudantes nos ambientes virtuais. Eles precisam ser preparados para acompanhar os cursos a distância; precisam compreender os códigos dos espaços virtuais, tanto no sentido da tecnologia e suas ferramentas, quanto nos comportamentos desejáveis para um bom desempenho, que os integre e lhes ensine como ser colaborativos diante de seu grupo. É preciso criar laços emocionais nesses indivíduos, acolhendo-os, para que se crie uma identidade que lhes permita *fazer parte* daquele contexto. Sendo assim, as próprias instituições podem criar módulos específicos de preparação para o desenvolvimento de habilidades necessárias para cursar disciplinas e cursos em ambientes virtuais de aprendizagem. Por meio de algumas estratégias pode-se facilitar o processo educacional *online* num clima positivo de relações. Esse é um acompanhamento necessário e fundamental não só no início dos cursos, mas também em seu desenvolvimento posterior. Tal acompanhamento é desafiador diante de ofertas em massa, pois os estudantes necessitam de *feedback* pontuais, específicos que proporcionem seu avanço nos conhecimentos e nas suas maneiras de estudar.

Diante dessa perspectiva, as atividades preparadas para os estudantes precisam levar em consideração o acompanhamento de sua aprendizagem, avaliando seu desempenho de forma processual, a partir das dificuldades e avanços. É preciso que o próprio aluno consiga perceber, por meio das atividades que desenvolve e dos retornos que recebe, seu processo de construção de conhecimento, reconhecendo as informações que poderão ajudá-lo. Segundo Kensky, as interações que vivencia permitem a ele desenvolver-se num processo significativo. Além disso, a forma com é avaliado poderá trazer-lhe instrumentos diferenciados para que se desenvolva de maneira coerente e significativa. As ferramentas tecnológicas colaboram para que o aluno aprenda interagindo com os conteúdos, professores, tutores, colegas de grupo, pois recebe *feedback* significativos constantemente, mas que não substituem o papel do professor. Por esse motivo Kensky considera que:

Nos ambientes virtuais, destacam-se os portfólios, os mapas conceituais, os *blogs* e os espaços de escrita colaborativa. Todos esses recursos podem ser utilizados pelos alunos individualmente ou em pequenos grupos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, e servirem como formas de acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem realizados. (KENSKY, 2010, p. 66)

Além disso, a autora pontua que a avaliação progressiva da aprendizagem não pode ser punitiva, pois todos os objetivos processuais traçados anteriormente se perderiam. Ao contrário, ela precisa proporcionar outros momentos de reflexão sobre o aprendizado:

Com espaços diferenciados de aprendizagem, os ambientes virtuais viabilizam as chances para que os estudantes possam refazer as atividades que não estejam corretas. O feedback do tutor, nesse caso, reorienta a realização do exercício em novas bases e com maior possibilidade de acerto pelo aluno que, com retrabalho, tem maiores condições de atenção e compreensão do que lhe é solicitado. (KENSKY, 2010, p. 66)

Tendo em vista a expansão da Educação a Distância no Brasil, os cursos em nível superior vêm tentando adequar suas abordagens e modelos de ensino e aprendizagem. Para tanto não há padrão para os cursos e nem obrigatoriedade de adoção de uma modelo ou outro, de uma abordagem ou outra. Entretanto há um documento que vem sendo referência nacional, embora ele não tenha força de lei. Tal documento é composto pelos Referenciais de Qualidade para a EaD. As orientações aí presentes preveem que os Projetos Políticos Pedagógicos tenham consigo itens mínimos que determinem e orientem os cursos. Elaborados em duas versões, a primeira em 2003 e a segunda, revisada e ampliada, em 2007, esses referenciais propõem que:

Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2012d)

O curso de Pedagogia a distância da UAB/UFSCar, nesse caso, traz em seu Projeto Pedagógico tais especificações e orientações, estando também de acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Além disso, possui um modelo formativo a distância específico que será explicitado no próximo capítulo.

Capítulo 4 – As Disciplinas de História da Educação para a Formação do Pedagogo da UAB/UFSCar

Este capítulo tem como objetivo expor a proposta de formação do pedagogo do curso a distância da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar de forma geral para compreender, em seguida, como se efetivam as disciplinas de História da Educação no currículo do futuro pedagogo e professor a serem formados na modalidade. Tal exposição de dará de duas formas: por meio da observação do documento do Projeto Pedagógico do curso e por meio dos depoimentos dos entrevistados na pesquisa. Além disso, pretende-se uma retomada dos capítulos anteriores na tentativa de articular as pesquisas teóricas às fontes empíricas coletadas e analisadas.

Antes de iniciar o capítulo, é necessário compreender como foram feitas as escolhas dos entrevistados.

A escolha dos participantes da pesquisa pretendeu oferecer uma visão geral a respeito das disciplinas de História da Educação da UAB/UFSCar por meio das considerações de seus docentes, tutores virtuais e estudantes do curso. A identificação de cada um deles será referenciada nas próximas páginas da seguinte forma:

- Professora de História da Educação I (HE I): **P1**;
- Professor de História da Educação II (HE II): **P2**;
- Tutores Virtuais (HE I e/ou HE II): **T1; T2; T3; T4; T5; T6; T7; T8; T9 e T10**;
- Alunos (HE I e HE II): **A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8 e A9**.

Consultados sobre a possibilidade de darem seu depoimento em forma de questionário, os professores aceitaram o convite e registraram suas considerações a respeito de suas disciplinas. As respostas para as questões ficaram registradas num documento do *Word* no formato *.doc*. para cada um dos docentes. Os depoimentos foram colhidos em 2011, contudo, em 2012 eles responderam a um complemento para os questionários anteriores, cuja organização consta dos anexos da pesquisa. Com as questões procurou-se compreender a visão dos docentes a respeito das disciplinas, assim como verificar as justificativas que apresentaram para as opções teórico-metodológicas adotadas por eles. Dessa forma, as questões foram as mesmas para ambos os professores, que responderam considerando suas disciplinas em particular.

Quanto aos tutores virtuais, fez-se previamente uma listagem de quantos deles participaram somente da disciplina de HE I e quantos trabalharam apenas em HE II, além daqueles que atuaram nas duas entre os anos de 2008 e 2010. chegou-se ao resultado total de 13 (treze) tutores virtuais que haviam atuado até o momento. Foram selecionados dez deles de acordo com o maior tempo em que cada um havia trabalhado, pois concluiu-se que ao trabalharem por mais tempo, teriam mais elementos para justificar suas respostas. Foi enviado um convite explicando os propósitos da pesquisa e todos aceitaram responder ao questionário aplicado pelo recurso do *GoogleDocs* pelo qual as respostas foram automaticamente enviadas quando cada tutor finalizou a sua participação. Em 2011 as informações foram coletadas, porém um questionário complementar foi aplicado para três tutores de 2012, a fim de se obterem mais algumas informações a respeito das disciplinas, como pode ser verificado na organização dos anexos desta dissertação. Assim como se procedeu com os docentes, as questões aplicadas foram as mesmas para todos os tutores, porém, no questionário de 2011 houve uma separação entre aqueles que responderam às perguntas a partir do trabalho realizado na disciplina de HE I (cinco tutores) e aqueles que responderam a partir do trabalho realizado na disciplina de HE II (cinco tutores). Já em 2012, os três tutores que responderam ao questionário complementar, o fizeram considerando as duas disciplinas, uma vez que haviam atuado em ambas. Como as respostas dadas para o primeiro questionário foram muito parecidas, julgou-se que, escolhendo apenas três tutores, já haveria dados suficientes para complementar os temas que seriam abordados. Além disso, os três tutores foram escolhidos, pois tinham atuado em ambas as disciplinas por bastante tempo, tendo mais elementos para justificar suas respostas.

Quanto à seleção dos alunos, pode-se afirmar que foi a mais difícil. Isso porque se optou por selecionar um representante de cada polo de apoio presencial, totalizando dez colaboradores. Além disso, seriam necessários alunos representantes das quatro primeiras turmas que haviam cursado as duas disciplinas. O primeiro critério para seleção de um aluno por polo foi a leitura de seu perfil pessoal presente no ambiente virtual quando ele indicava que o curso de Pedagogia era sua primeira graduação. Pretendia-se obter depoimentos de estudantes que viram na EaD a sua oportunidade para formação em nível superior. Nessa etapa, inúmeros convites foram enviados, mas apenas alguns alunos retornaram positivamente.

O segundo critério para selecionar outros estudantes também se baseou na leitura de seus perfis pessoais. Como seriam preferidos alunos cuja primeira graduação

fosse a Pedagogia, selecionamos foram selecionados perfis que não indicavam a formação, contando que alguns deles pudessem ser de alunos sem formação em nível superior (já que haviam sido consultados todos aqueles que registraram a Pedagogia como sua primeira graduação). Ainda assim não foi possível conseguir os dez participantes. Por esse motivo, foram enviados convites para alunos que já possuíam uma formação anterior à Pedagogia. Solicitou-se às tutoras presenciais de polos que convidassem alunos que poderiam participar, pois não tínhamos condições de entrar em contato dada a infinidade de alunos do curso. Solicitou-se também que em dias de avaliações presenciais os alunos fossem consultados e que elas selecionassem apenas um deles para contato. Mesmo assim, depois de insistentes tentativas, apenas nove estudantes aceitaram participar da pesquisa. Ficou faltando um aluno vinculado ao polo de São Carlos-SP.

Assim como se procedeu com os docentes e tutores virtuais, as questões aplicadas aos alunos foram as mesmas para todos eles. O evento ocorreu em 2012 quando os estudantes enviaram suas respostas pelo recurso do *GoogleDocs* sobre as duas disciplinas como um todo, como pode ser observado na organização dos anexos. Não houve aplicação de questionário complementar para esse grupo de participantes, pois as respostas ao primeiro foram suficientes para identificar suas considerações a respeito das disciplinas de HE da UAB/UFSCar.

Dessa forma, o quarto capítulo tem como subsídios: dois questionários respondidos por docentes; dez questionários respondidos por tutores virtuais e nove questionários por estudantes, além do documento Projeto Pedagógico.

As análises feitas tendo como referência os depoimentos dos participantes têm por objetivo demonstrar o que os sujeitos envolvidos no processo pensam a respeito da Educação a Distância e a respeito da História da Educação enquanto disciplina. Os resultados das respostas sobre as disciplinas são verificados a partir do que concluiu Saviani (2008):

Tomando a história como eixo da 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 novos pedagogos em suas várias modalidades. Por esse caminho poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução que fixou as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: a formação para o exercício da docência (1) na educação infantil, (2) nos anos iniciais do ensino fundamental, (3) nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, (4) em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio pedagógicos. E não apenas isso. Também a formação para atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas. (p. 152)

Nesse sentido, procurou-se relacionar as reflexões dos capítulos anteriores com os depoimentos. Ao se retomar a Educação a Distância e as disciplinas de HE, abordou-se também a própria questão da formação do pedagogo, discutida no primeiro capítulo desta dissertação.

Finalmente, é importante ressaltar neste momento qual é, em linhas gerais, o perfil de cada um dos participantes:

Professores:

A professora da disciplina História da Educação I possui graduação em História, é Mestre em Educação e Doutora em História Social. É professora Titular de História, Filosofia e Políticas da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e desenvolve pesquisas nas duas áreas de sua formação, isto é, História e Educação. Quanto à Educação, tem se dedicado a temas da história da educação do século XX, além de políticas educacionais e epistemologia.

O professor da disciplina História da Educação II possui graduação em História e em Pedagogia, especialização em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais de Moscou, Mestrado em Educação e Doutorado em História Social. Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) atuando na área de Educação em disciplinas de Fundamentos da Educação. Pesquisa história da educação brasileira, educação jesuítica no Brasil Colonial e ditadura militar.

Os docentes ingressaram na UAB/UFSCar por meio de convite dos organizadores do projeto para prepararem as ementas dos cursos e assumirem as disciplinas. Ambos são colaboradores voluntários e não recebem bolsa ou qualquer complementação salarial, pois são bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq.

Explicaram não terem tido uma formação muito condizente para atuarem na modalidade a distância, pois no curso de formação não tiveram contato essencial com a plataforma *moodle*, fato que causou grande dificuldade aos dois nas primeiras ofertas das disciplinas, pois tiveram de aprender a navegar pelos AVAs com as disciplinas em curso e para isso contaram com a ajuda das tutoras virtuais de referência.

Tutores Virtuais:

A faixa etária dos tutores virtuais se concentrou entre 26 e 35 anos (oito deles); um tinha entre 36 e 45 anos e um estava acima de 46. Seis moravam em São Carlos-SP, outros três em cidades da região e uma reside no Estado de Minas Gerais.

Cinco possuíam graduação em Pedagogia, três em História e dois em Ciências Sociais; um possuía Especialização; seis, mestrado e um doutorado.

Três estavam atuando nas disciplinas há mais de três anos; quatro atuavam entre dois e três anos, dois atuavam entre um e dois anos e apenas um deles atuava há menos de um ano.

Estudantes:

Dos nove estudantes entrevistados, cinco estavam na faixa etária entre 36 e 45 anos; três entre 26 e 35 anos e apenas um entre 17 e 25 anos. Oito moravam em municípios do Estado de São Paulo próximos aos seus polos de apoio presencial e apenas um no Estado de Minas Gerais. Seis já possuíam uma graduação antes de cursarem a Pedagogia, três deles em licenciaturas. Além disso, seis dos participantes nunca haviam estudado a distância e três já haviam feito algum curso pela modalidade.

Das quatro primeiras turmas que cursaram as disciplinas de História da Educação, respectivamente dos vestibulares de 2007, 2008, 2009 e 2010, dois participantes representaram a turma de 2007, já formada, dois representaram a turma de 2008, um a turma de 2009 e quatro a turma de 2010.

4.1 A UAB e o curso de Pedagogia: uma proposta de formação

Apresenta-se a seguir uma breve descrição de toda a estrutura do sistema UAB-UFSCar, assim como um histórico de sua implantação, seguido de elementos importantes do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, situados a partir da fonte documental de seu Projeto Pedagógico. O objetivo é esclarecer uma das faces do contexto em que se encontram as disciplinas de História da Educação e as influências dele em alguns de seus aspectos.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB teve seu Edital n.º 1 aberto pela SEED-MEC em 16 de dezembro de 2005. Ele foi divulgado junto aos departamentos da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e, por iniciativa de uma comissão de professores da instituição, que se organizaram para compor um projeto para a ela, que pudesse atender todas as exigências da legislação vigente, a instituição conseguiu a autorização de funcionamento para a oferta de alguns cursos de graduação em caráter experimental. A autorização permitiu, de imediato, que os 20 (vinte) Polos de Apoio Presencial, para atender todas as exigências de infraestrutura feitas pelo MEC, pudessem receber os cursos da UFSCar.

Por decisão do ConsUni n.º 520 foi aprovada a participação da Universidade no Sistema UAB para a oferta de cinco cursos de graduação, dois de bacharelado, dois de licenciaturas e um tecnólogo (que, posteriormente, se tornou bacharelado): Tecnologia Sucroalcooleira, Bacharelado em Sistemas de Informação, Bacharelado em Engenharia Ambiental, Licenciatura em Educação Musical e Licenciatura em Pedagogia. Diante de todo esse processo, aquela comissão de professores passou a se empenhar no desenvolvimento desses cursos, nos estudos em Educação a Distância, no investimento humano em pessoal experiente na modalidade e no esforço de organização e administração dos cursos.

Todo o processo de implantação do Sistema UAB na UFSCar foi criticado por muitos docentes e funcionários da instituição (alguns que atuam na EaD e outros que não atuam) que ainda hoje são contrários a esses cursos. Um dos inúmeros argumentos contrários ao Sistema, além das críticas à própria educação na modalidade a distância ou às políticas governamentais federais para expansão do ensino superior e formação de professores, é que sua criação e implantação não se constituíram com base na consulta à todas as instâncias da universidade para a decisão sobre a criação do curso de Pedagogia. Muitos criticaram por não ter havido oportunidade para a discussão sobre a participação ou não da universidade no Sistema UAB, nem sobre a escolha dos cursos que seriam oferecidos e nem pela escolha das regiões (polos) em que eles seriam colocados. As críticas ao Sistema UAB na instituição refletem-se dessa forma no próprio processo de institucionalização dos cursos e da modalidade a distância ao qual a UFSCar tem dirigido todos os seus esforços.

Conforme consta no próprio documento que constitui o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, há empenho para que os cursos a distância sejam definitivamente assumidos pela universidade em todos os âmbitos institucionais e que se mantenha o desafio de terem a mesma qualidade e excelência reconhecidos em seus cursos presenciais. Assim:

Está em tramitação na Diretoria de Regulação e Supervisão da EAD-DRESEAD/Secretaria de Educação a Distância – SEED o processo de Credenciamento Pleno da UFSCar para oferta de cursos superiores na modalidade a distância. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 11)

Tal processo, neste momento, foi transferido para a CAPES uma vez que a SEED não existe mais.

Os esforços para institucionalização, registrados no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, são justificados, ainda, com objetivos muito próximos aos da própria política de criação o Sistema UAB pelo governo federal:

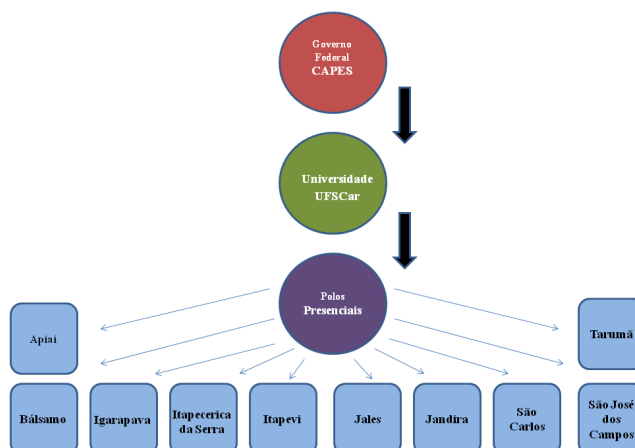
Nesse sentido, busca-se responder, de um lado, a demanda de formação de profissionais competentes e de outro atender aos anseios de uma realidade social, pautada pela exclusão, que exige a ampliação de nossa capacidade de produção e disseminação do conhecimento permanente, o que se mostra fundamental para a formação do cidadão brasileiro e o desenvolvimento de nosso País. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 11)

Para fortalecer e solidificar os cursos da modalidade a distância na UFSCar, foi criada, em 2008, a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) de acordo com a Resolução ConsUni n.º 617. Instalada em 2009, sua implantação teve como imperativo a organização de coordenadorias que pudessem assumir ações de apoio administrativo, técnico e pedagógico no que se referia ao planejamento, desenvolvimento e implantação de disciplinas e cursos a distância. Desde então, todos os funcionários e envolvidos com a EaD, todos os departamentos da universidade envolvidos com os cursos e todos os Polos de Apoio Presenciais respondem às coordenadorias da SEaD, que vem buscando o crescimento e o aperfeiçoamento dos cursos.

Além disso, os cursos da UAB/UFSCar são vinculados ao CoG - Conselho de Graduação e à ProGrad - Pró Reitoria de Graduação sob as mesmas regras acadêmicas dos demais cursos da universidade na modalidade presencial.

O convênio UAB prevê a articulação tripartite entre Governo Federal, que financia os cursos, Universidade, que oferece os cursos e municípios, que oferecem infraestrutura para os polos de apoio presencial. Dessa forma, a organização do sistema na UFSCar se dá conforme mostra o Organograma 1.

Organograma 1: estrutura do sistema UAB na UFSCar



Na UFSCar, a organização é exatamente essa, cabendo a ela cuidar das atividades dos cursos. Para tanto, conta com uma equipe de funcionários de níveis técnico, pedagógico e administrativo.

Especificamente, a estrutura do curso de Pedagogia é composta da seguinte forma: uma coordenadora e uma vice-coordenadora, duas *designers* instrucionais, uma supervisora de tutores, uma secretária, uma estagiária secretária de apoio, uma administradora, uma coordenadora de estágios supervisionados, uma secretária para os estágios supervisionados e dois supervisores de Polos de Apoio Presencial.

As atribuições da coordenação de acordo com o Projeto Pedagógico são:

Coordenador e vice-coordenador de curso: responsável por articular, integrar e acompanhar a equipe de professores durante o processo de planejamento, preparação e oferta das disciplinas (em conjunto com a Secretaria Geral de EaD – SEaD/UFSCar); estabelecer um canal de comunicação com os alunos para acompanhamento de suas dificuldades; acompanhar e orientar a supervisão de tutoria, a administração e secretaria do curso; realizar reuniões com professores, alunos e tutores; visitar os polos, dentre outras atividades importantes para a construção de um curso de boa qualidade. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 21)

As *designers* instrucionais fazem um trabalho de apoio pedagógico aos professores auxiliando-os no planejamento das propostas de atividades e produção de material didático para as disciplinas a distância, além de configurarem o Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, procurando adequá-lo às necessidades das disciplinas e propostas do curso. A supervisora de tutores, por sua vez, participa da seleção das equipes de tutoria, acompanha e orienta os tutores, atende os alunos em seus problemas com a tutoria e auxilia no controle de pagamento de bolsas.

A secretária, além de cuidar dos serviços gerais que envolvem a secretaria do curso, também acompanha o ambiente virtual auxiliando a coordenação nas demandas que chegam por parte dos alunos. Por outro lado a administradora do curso tem como responsabilidade:

apoiar a coordenação do curso em atividades administrativas como a elaboração de calendário de disciplinas e atividades presenciais; acompanhamento da produção de materiais para as disciplinas; administração de pagamento de bolsas para os professores; entre outras atividades. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 21)

A coordenação de estágios supervisionados, composta pela coordenadora e pela secretária, acompanha todo o processo de planejamento e execução dos estágios, fazendo uma articulação entre as escolas que recebem os estudantes e a universidade,

apoiando os tutores regentes (professores e gestores que recebem os alunos nas escolas), os tutores virtuais e os docentes.

Finalmente, na estrutura de recursos humanos da UAB-UFSCar localizada em São Carlos-SP, há os supervisores de Polos que são profissionais com experiência na EaD responsáveis por fazer a mediação entre a universidade e os Polos de Apoio Presencial. Eles também oferecem apoio pedagógico aos coordenadores de polos e tutores presenciais fazendo relatórios de todo o andamento dos cursos nas cidades, assim como relatando as necessidades e deficiências de cada um dos polos.

A organização, fora da cidade de São Carlos-SP, nos Polos de Apoio Presencial conta “*com um coordenador de curso, secretaria, tutores presenciais (1 para cada 30 alunos/curso), técnicos de informática e técnicos de laboratório (no caso de disciplinas que exigem laboratório de ensino, como Física, Química etc.)*” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 13).

Nos Polos, há também laboratórios, acervo bibliográfico, salas de tutoria, salas de aula e um Laboratório de Ensino e Aprendizagem - LEA com recursos relativos aos conteúdos do curso. Dos 20 (vinte) Polos de Apoio Presencial da UAB/UFSCar, 10 (dez) contam com a oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia, localizando-se todos no Estado de São Paulo nas cidades de: Apiaí, Bálsamo, Igarapava, Itapeçerica da Serra, Itapevi, Jales, Jandira, São Carlos, São José dos Campos (I e II) e Tarumã.

Por meio de um Termo de Cooperação Técnica, as prefeituras e os Polos de Apoio Presencial de um lado e a UFSCar do outro se responsabilizam pelas funções e deveres que cada um deve ter diante da oferta dos cursos. A comunicação entre os Polos (coordenação) e a universidade acontece por meio de um ambiente virtual na plataforma *Moodle*, local onde todas as informações são sempre atualizadas e o curso acontece, além do acompanhamento por telefone e pelas visitas presenciais.

Cada membro envolvido no trabalho de educação a distância da universidade tem um tipo de vínculo diferente com a instituição como está explicado no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Alguns são funcionários e professores da própria universidade, outros são funcionários e professores contratados por tempo determinado, alguns são prestadores de serviços e outros são pagos com bolsas disponibilizadas pelo governo federal.

Tanto o modelo didático e pedagógico do curso como o próprio modelo de educação a distância da UFSCar são pautados por tempos e espaços diferentes do ensino presencial, pois o sistema de módulos e a frequência registrada pelas atividades virtuais

buscam oferecer ao aluno uma nova forma de organização de seus estudos. Além disso, o sistema de módulos tem como objetivo promover a interdisciplinaridade (PROJETO PEGAGÓGICO, 2010, p. 24), com conteúdos que podem dialogar entre si. Para verificar se os objetivos dos módulos são atingidos algumas avaliações internas e institucionais são aplicadas. O intuito é avaliar as disciplinas, os docentes, os tutores virtuais e presenciais e os cursos em si, de maneira geral.

Toda a estrutura descrita proporciona um número significativo na oferta das vagas para os cursos a distância. Particularmente, no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, há um número alto de vagas ofertadas em pouco tempo de existência da UAB na UFSCar. São 900 vagas oferecidas em quatro vestibulares no período de 2007 a 2010. Contudo o índice de evasão é grande em cursos a distância, desafio também a ser superado pela UFSCar. Nesse sentido, o trabalho unificado entre as equipes têm concentrado alguns esforços para manter os estudantes ativos até a sua formatura, seja de maneira organizativa e administrativa, seja na tentativa de oferecer disciplinas com qualidade pedagógica.

O curso de Pedagogia a distância da UFSCar apresenta algumas características próprias que estão de acordo com uma filosofia específica de formação, sobretudo de professores para as séries iniciais e para a educação infantil. Dentro do Sistema UAB, a UFSCar atendeu, até 2010, dez polos de apoio presenciais no Estado de São Paulo. O quadro 4 traz detalhadamente a distribuição das vagas oferecidas em cada vestibular, para cada Polo de Apoio Presencial:

Quadro 4: Relação de vagas do curso de pedagogia a distância por polos e turmas

Polos de Apoio Presencial	Número de Vagas oferecidas	Ano do Vestibular/Turma
Apiaiá-SP	50	2008/02
Bálsamo-SP	50	2008/02
	25	2010/04
Igarapava-SP	50	2007/01
	40	2009/03
Itapeçerica da Serra-SP	50	2008/02
Itapevi-SP	50	2007/01
	40	2009/03
	50	2010/04
Jales-SP	50	2007/01
	40	2009/03
	25	2010/04
Jandira-SP	50	2008/02
	25	2010/04
São Carlos-SP	50	2007/01
	40	2009/03

São José dos Campos-SP (I e II)	50 (Polo I)	2007/01
	40 (Polo II)	2009/03
	25 (Polo II)	2010/04
Tarumã-SP	50	2008/02
	50	2010/04
Total de Polos: 10	Total de Vagas: 900	Total de Turmas/Vestibular: 04

Resumindo, em 2007 foram oferecidas 250 vagas para os polos de apoio presencial de Igarapava, Itapevi, Jales, São Carlos e São José dos Campos I. Já no ano de 2008 as 250 vagas ofertadas foram para nos Polos de Apoio Presencial de Apiaí, Bálsamo, Itapeçerica da Serra, Jandira e Tarumã.

Em 2009 o número de vagas caiu para 200 e foram distribuídas entre os Polos de Apoio Presencial de Igarapava, Itapevi, Jales, São Carlos e São José dos Campos II. Em 2010, mais 200 vagas foram oferecidas aos seguintes Polos de Apoio Presencial: Bálsamo, Itapevi, Jales, Jandira, São José dos Campos II e Tarumã.

Quanto às cidades sedes dos polos, nem todas são regiões com necessidade extrema do curso. Por exemplo, na cidade de São Carlos há duas turmas de Pedagogia presencial na própria UFSCar, mais duas turmas em uma faculdade particular, além de cursos de Pedagogia nas cidades vizinhas, como Araraquara-SP, com turmas em uma universidade pública e outra em faculdade particular. De certa forma, as críticas de alguns docentes da UFSCar não deixam de ter razão, pois os polos escolhidos deveriam seguir critérios para incluir regiões que mais necessitam do curso de Pedagogia. No caso dos alunos da Pedagogia a distância UFSCar, grande parte procura o curso por motivos de ajustes nos horários e não por se tratar de uma primeira graduação ou por não haver cursos presenciais na região de residência. Esse perfil de aluno tem sido comum nos cursos de Pedagogia do sistema UAB nas diversas instituições.

As afirmações acima não têm base investigativa concreta. Não há pesquisa de dados sobre os alunos que escolheram o curso por ser possível estudar a distância e ajustar horários de estudos com a vida particular, nem sobre aqueles que o escolheram por não haver opção de curso presencial em sua região. Há algumas informações obtidas nas entrevistas desta pesquisa que indicam a primeira opção como a mais comum. Além disso, na leitura dos perfis dos estudantes (disponíveis do ambiente virtual) para a seleção dos participantes da pesquisa, foi possível constatar, em muitos deles, que o motivo maior de optar pelo curso foi porque estudar a distância possibilitaria ajustes nos horários pessoais. Em raríssimos depoimentos foi constatada a escolha por não haver curso próximo à região onde residiam. Também não há levantamento dos polos que

mais recebem alunos por falta do curso na modalidade presencial, nem há estatísticas para detectar as regiões mais carentes de cursos de Pedagogia.

Um estudo mais aprofundado possibilitaria oferecer vagas para estudantes que não poderiam cursar Pedagogia presencial em sua região de moradia, de forma a deixar mais equilibrado a oferta de vagas entre estes candidatos e aqueles que escolhem a modalidade a distância pela necessidade de ajustar seus horários de estudos à sua vida profissional e pessoal. As duas situações precisam ser atendidas, porque ambas são inclusivas, mas uma não deveria predominar sobre a outra.

Em se tratando da carga horária o curso de Pedagogia a distância tem a mesma configuração da modalidade presencial, porém está organizado de maneira diferente. Em vez de disciplinas distribuídas em semestres letivos com duração de duas, quatro ou seis horas semanais (sistema de créditos), os alunos cursam as disciplinas em *Módulos* semestrais com blocos concentrados em períodos mais curtos e carga horária de estudos ampliada/concentrada.

Geralmente as disciplinas têm em média de sete a onze semanas de duração (com exceção de Estágios Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso), porque são em sua maioria disciplinas com carga horária de 60 e 90 horas. Os alunos as cursam num tempo previsto de um semestre durante o qual cinco ou seis disciplinas do mesmo módulo são concluídas. O tempo de sete a onze semanas pode variar, pois o cálculo não é feito somente em cima dos dias de estudos semanais, mas também em cima das horas de carga horária das disciplinas. Determina-se que o estudante precisa se dedicar, em média, três horas diárias de estudos, distribuídas de segunda a sábado, reservando-se os domingos apenas para as atividades avaliativas presenciais. Finalmente, as três horas diárias de estudos são divididas entre as disciplinas cursadas concomitantemente, ou seja, se o aluno está cursando duas disciplinas ao mesmo tempo, suas atividades devem ser planejadas para que dedique uma hora e meia para cada uma delas, ficando livre para se organizar da maneira que achar melhor.

Ainda no que se refere à organização, no modelo pedagógico adotado para UFSCar, as disciplinas dos cursos são organizadas e planejadas em *Unidades de Aprendizagem*, em blocos temáticos com assuntos abordados pelos professores. Nessas unidades os estudantes desenvolvem, com o apoio dos tutores virtuais e docentes, uma série de atividades.

Enquanto proposta metodológica, não só o curso de Pedagogia, mas os demais cursos contam com:

Atividades assíncronas (quase na sua totalidade), como leitura, participação em fóruns, wikis, tarefas, possibilitando que o aluno realize as atividades em seu tempo disponível, respeitando as datas de entrega. Enfim, existem atividades presenciais no Polo de Apoio Presencial; As atividades avaliativas presenciais devem ser realizadas no Pólo no qual o aluno realizou vestibular e se matriculou. Isso significa que o aluno não pode realizar suas atividades em outro Pólo. O aluno deve estar consciente de que, se não pertencer ao município ou região em que o Pólo esteja localizado, deverá se organizar para estar no Pólo sempre que solicitado. Morar longe não pode ser um impeditivo para sua participação nos cursos da UAB-UFSCar; no entanto ele deve estar ciente dessas exigências; As atividades avaliativas são realizadas *preferencialmente* aos sábados e domingos, sendo os horários acordados com cada professor. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 25)

O processo de avaliação nesse modelo pedagógico constitui-se de acordo com o Projeto Pedagógico e é assim definido:

Na EaD-UFSCar, a avaliação é compreendida como um processo de coleta de dados para a emissão de juízo de valor com a finalidade de tomar decisões. Como é processo, deve ser feito ao longo da disciplina. Como é de coleta de dados, são necessários vários instrumentos que permitam saber de diferentes maneiras o que o estudante está compreendendo sobre o assunto abordado. É por intermédio dos resultados que poderá ser avaliado se os objetivos foram atingidos ou não e quais devem ser as ações para as próximas etapas, pois o objetivo final é que o estudante compreenda e alcance as metas estabelecidas pelo curso. É importante mencionar que a concepção de avaliação está apoiada na Portaria GR nº 522/06 da UFSCar, mas a EaD-UFSCar apresentará prazos diferentes dos procedimentos utilizados nos cursos presenciais pelo fato de a distribuição de créditos no período letivo ser diferente em cursos a distância. Por isso, há normas acadêmicas específicas para os alunos de graduação na modalidade de EaD, como as Portarias GR nº 688/2010 e nº 308/2009. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 37-38)

Diante dessa organização, pode-se dizer que o modelo de Educação a Distância da universidade é diferenciado em relação aos cursos presenciais e está buscando adequações melhores, à medida que almeja referenciais para se destacar entre as propostas e modelos de ensino-aprendizagem a distância. Pode-se dizer que os esforços pela organização dos cursos e a proposta pedagógica da universidade se destacam. Um exemplo disso está no modelo de tutoria que prevê um tutor para cada vinte e cinco alunos em uma única disciplina. Normalmente, nas demais instituições, diferentemente da UFSCar, esse número de estudantes é acompanhado por um só tutor, mas em várias disciplinas. Esse modelo vem sofrendo pressões do governo federal e da CAPES, porque pretendem diminuir os investimentos na instituição, pois o modelo pedagógico adotado gera custos altos. Corre-se o risco de se ter na universidade um retrocesso com a perda da qualidade se o modelo de tutoria seguir as tendências de aumento de alunos por tutores virtuais.

Observar o modelo de educação a distância da UFSCar, especificamente para a formação de professores no curso de Pedagogia, contribui para a compreensão do modelo formativo que esse trabalho tenta evidenciar, ou seja, conhecer a proposta pedagógica da universidade permite demonstrar, em um aspecto, a importância das disciplinas de História da Educação para a formação de pedagogo e do professor.

4.2 A Formação do Pedagogo na modalidade a distancia na visão dos docentes, tutores virtuais e estudantes

A modalidade a distância não pode ser vista como uma novidade na educação. Ela foi se configurando de diversas formas desde os estudos por correspondência, rádio, televisão e internet. Entretanto é verdadeiro afirmar que está em evidência no Brasil por dois motivos intimamente relacionados: 1. Os governos brasileiros das décadas de 1990 e 2000 incentivaram seu crescimento como medida de expansão do ensino superior; e 2. Assim o fizeram, sobretudo, como política pública para a formação docente nos cursos de licenciaturas diante da demanda de formação específica de profissionais da educação. Nesse sentido, pode-se dizer que os cursos virtuais de formação a distância são uma iniciativa pioneira e desafiadora para os educadores, pois estão exigindo a mudança de concepções sobre a democratização do ensino e sobre os métodos de ensino para a aprendizagem de estudantes com perfil diferenciado, que não podem cursar suas graduações presencialmente. Esses cursos, contudo, precisam ser observados já que uma política de expansão do ensino superior acaba por privilegiar o setor privado e possibilitar o barateamento da educação em diferentes aspectos.

Todos esses aspectos foram analisados no capítulo 3 deste trabalho, que teve como objetivo explicitar o contexto e as práticas da Educação a Distância no ensino superior brasileiro. A sociedade como um todo e, sobretudo, a academia apresentam diferentes posicionamentos quanto às políticas públicas para a expansão do ensino superior por meio de cursos a distância. As posições mais radicais apontam que a EaD está sendo utilizada indistintamente como forma de mercantilização da educação, além das críticas ao próprio modelo pedagógico. Por outro lado, algumas posições consideram a modalidade mais uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior (Climaco e Neves 2003), sem perder de vista a qualidade de que as instituições precisam.

Diante desse contexto, busca-se complementar o capítulo 3 trazendo a visão de professores, tutores virtuais e estudantes a respeito da EaD. Os entrevistados desta pesquisa consideraram possível uma boa formação de profissionais em cursos a distância e explicitaram de quais maneiras isso poderia acontecer. As fontes empíricas dos depoimentos refletem a situação da EaD no Brasil em seus múltiplos aspectos.

Os docentes entrevistados nesta pesquisa não tinham certeza de que a EaD pudesse ser mesmo uma forma de democratizar o ensino superior. Por nunca terem trabalhado e nem feito um curso a distância, aceitaram o convite para atuar na Pedagogia a distância da UFSCar com essa hipótese. Receavam, entretanto, que pudesse não fosse possível atingir os objetivos de um ensino e aprendizagem com qualidade, mas acabaram por se surpreender com as primeiras experiências, optando por continuar atuando nessa modalidade. Mudaram sua visão sobre as relações que a EaD e a educação presencial podem ter entre si. E passaram a compartilhar da mesma posição de Lengruber (2009):

A tendência é que as fronteiras entre educação presencial e a distância cada vez mais percam demarcações rígidas. Concursos a distância recorrem a atividades presenciais como estratégias para conseguir um melhor rendimento, aumentando o sentimento de fazer parte de um grupo, o que pode ser decisivo para evitar a evasão. Por sua vez, a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos presenciais será corriqueira. (LENGRUBER, 2009, p. 151)

Dessa forma a professora P1 considera que *é obscurantismo adotar posição contrária às novas tecnologias, o que não podemos é endeusá-las* (P1, HE I, 2011). Na opinião dos docentes os recursos que a EaD propõe para seus estudantes podem ser utilizados no ensino presencial e vice-versa, obviamente com adequação em cada uma das situações, pois alunos e professores podem produzir juntos *sínteses de múltiplas determinações sobre os conteúdos canônicos das disciplinas curriculares* (P2, HE II, 2011).

Contudo, conforme se comentou anteriormente, muitos membros da UFSCar se mostraram contra a implantação de cursos a distância. A professora P1 explica como foi o clima na universidade durante a implantação dos cursos:

Entendo que, institucionalmente, a UAB foi implantada na UFSCar em decorrência do processo de expansão do ensino superior no Brasil. Em minha opinião, houve um problema de origem na sua implantação porque, anteriormente, quando essa modalidade foi instituída pelos governos anteriores a Lula, a direção da UFSCar, que, historicamente é petista, expressou críticas acirradas contra ela entendendo-a como uma política neoliberal. No entanto, quando Lula se elegeu presidente e adotou como uma das medidas de expansão do ensino superior público a modalidade a distância, a direção da UFSCar aderiu. Acontece que, como havia a sua posição anterior

que contribuiu muito para criar uma rejeição generalizada à modalidade, ela não consultou as instâncias internas para implantar. Foi formado um grupo de trabalho junto à Reitoria e os departamentos não participaram. Hoje, há um problema porque é preciso “institucionalizar” a UAB na UFSCar, mas ela já existe e há essa resistência fortíssima contra ela. (P1, HE I, 2011)

No que se refere especificamente aos modos como a educação a distância se efetiva nas práticas pedagógicas, estudos mostram que a interação e a interatividade (Beloni, 2009) na EaD são a chave para o sucesso da modalidade, associadas a bons conteúdos. Os entrevistados afirmaram, de diferentes formas, que a interação do curso é um meio importante para o aprendizado, seja pelas atividades coletivas, seja pela comunicação por webconferências, fóruns de dúvidas e e-mails.

Além disso, o perfil do estudante inserido nesse contexto de EaD também faz diferença no momento do acompanhamento dos cursos (Lima & Dal-Forno, s.d.), pois ele interfere no ensino e aprendizagem haja vista que se trata de um estudante mais maduro e que na maioria das vezes já faz parte do mercado de trabalho. As relações de interação e afetividade, associadas a bons conteúdos e boas intervenções, passam a ter uma importância maior na Educação a Distância, pois interferem no desempenho dos estudantes (Lima & Dal-Forno, s.d.). Sobre esse perfil de alunos os professores participantes da pesquisa constataam que eles procuram a EaD e os cursos porque precisam dele e seu desempenho passa a ser melhor do que o de alunos do presencial, pois são pessoas experientes e com maturidade. Conforme dados da pesquisa, cinco dos nove estudantes que responderam ao questionário estão na faixa etária entre 36 e 45 anos e apenas um na faixa entre 17 e 25 anos, o que comprova que se trata de pessoas com certo grau de amadurecimento. O professor P2 considera que:

Pelo fato de serem adultos e, na maioria dos casos, estarem inseridos no âmbito da escola pública, os mesmos acabam superando as dificuldades da ausência presencial do professor ou de problemas relacionados com os instrumentos das NTICs, alcançando uma aprendizagem significativa dos conteúdos canônicos da disciplina. (P2, HE II, 2011)

De acordo com as indicações dos alunos desta pesquisa quando questionados a respeito da escolha do curso de Pedagogia, quatro fizeram menção à complementação profissional e cinco à relação que o curso estabelecia com a educação como um todo. Esses resultados se contrapõem aos resultados de Silva (2007), em sua monografia de conclusão de curso intitulada *A profissão de ensinar: uma análise dos graduandos em pedagogia da UFSCar*, quando entrevistou alunos da graduação presencial. Esses alunos responderam que não haviam escolhido a Pedagogia como primeira opção ao prestarem os exames para ingresso na universidade. Diferentemente deles, os alunos da

EaD procuraram o curso com objetivos muito claros e definidos, com o propósito de atuação em algum campo da educação. Contudo é preciso destacar novamente que seis dos nove entrevistados já possuíam uma primeira formação e acabaram escolhendo o curso por ele consistir em um aperfeiçoamento da profissão que já exerciam ou que decidiram desempenhar após um período de vivência com outras experiências profissionais. Além da opção pela Pedagogia, todos os estudantes afirmaram ter escolhido a graduação a distância pela facilidade em gerir o próprio tempo diante da impossibilidade de cursarem aulas presenciais, fato que comprova que eles procuraram o curso, pois realmente necessitavam dele para melhorar sua vida profissional não podendo fazê-lo na educação tradicionalmente presencial.

Diante do perfil desses estudantes, os docentes procuraram estabelecer com o grupo relações que contribuíssem para que todos continuassem os estudos motivados e não sentissem a falta do presencial. Conseguiram isso por meio de algumas estratégias: *Com os alunos da EaD eu faço questão de dar um sorriso, de me comunicar com um olhar, com uma palavra de despedida afetuosa* (P1, HE I, 2011). Desta forma, eles mantêm uma boa relação a distância e as atividades são desenvolvidas de maneira mais eficaz, conforme relata essa mesma professora:

Nem intimidade nem falta de educação. Além disso, a comunicação deve visar sempre o aprendizado, tocar nas questões do conteúdo com propriedade, responder às dúvidas dos alunos. Sempre acreditei que são necessários dois ingredientes inseparáveis para alguém ser um bom professor: conhecer profundamente o conteúdo do seu campo disciplinar e ter uma boa metodologia de ensino. Além disso, precisa saber se relacionar com os alunos porque, da mesma forma que no presencial, quem não gosta de sala de aula ou de aluno, terá dificuldade para criar um ambiente propício à aprendizagem. E tem mais uma coisa: na modalidade a distância, eu penso que o professor mais bem sucedido é exatamente aquele que gosta de interagir com os alunos e não simplesmente aquele que elabora o material didático e delega todo o processo de ensino-aprendizagem aos tutores. (P1, HE I, 2011)

O professor, então, passa a ter (ou melhor, dizendo, continua tendo) um papel importante não somente diante do conteúdo que precisa ser desenvolvido com os alunos, mas com a gestão de seu grupo de estudantes, pois precisa dar suporte pedagógico, técnico e social (Teles, 2009), conforme observa a professora P1 ao relatar as suas formas de aproximação dos estudantes:

Então eu acredito que uma das formas que eu consegui me fazer chegar a eles foi com essas vídeo-aulas. Além disso, pude realizar um sonho antigo: o de escrever o meu próprio livro didático. Outra estratégia que eu adoto são as webconferências por meio das quais os alunos participam em tempo real. Estou no ambiente interagindo, seja no Fórum de Dúvidas, seja no “Fale com a Professora. A cada final de Unidade eu elaboro um feedback enfatizando os pontos principais, esclarecendo dúvidas, enfim, conversando um pouco com

eles sobre o seu desempenho, seu progresso, incentivando-os sempre a continuar estudando. (P1, HE I, 2011)

O papel do professor precisa continuar sendo central, pois, conforme visto no capítulo 3, ele não pode ser apenas um instrumento do aluno, mas tem que atuar de forma direta na sua formação. Tutores e estudantes compartilham a proposição de que o papel do professor é indispensável na EaD. Por exemplo, ao serem questionados sobre a importância do professor, todos os tutores virtuais entrevistados responderam à opção “indispensável”.

Essa importância, reconhecida pelos entrevistados, comprova aquilo que Zuin (2010) já postulou ao colocar o professor no centro do processo educativo da EaD, não para desconsiderar o estudante como o fim de toda a formação, mas para demonstrar que o docente não pode ser substituído pelas tecnologias como se tem veiculado em estudos que deslocam os problemas da educação para serem resolvidos pela tecnologia e não pela boa formação de professores e profissionais da educação. Os conteúdos e a boa formação, associados a boas propostas e práticas, não podem ser substituídos por recursos tecnológicos, mas podem e devem fazer uso deles para o objetivo final e maior da educação.

O professor P2, concordando com essa perspectiva, explica como a educação a distância pode funcionar se:

Se na educação presencial a participação do professor se faz de forma mais direta e as interlocuções entre ele e seus alunos acontecem de forma mais objetiva, na Educação a Distância a dupla mediação entre o professor e seus alunos, efetivada pelos tutores virtuais e pela sofisticação dos instrumentos eletrônicos, possibilita que o processo de ensino-aprendizagem também se viabilize. Assim, se poderia dizer que as fronteiras, de certa forma, entre ambas as modalidades de ensino se diluem, o que efetivamente sobra de comum entre elas, de forma essencial, é a capacidade que tanto o professor quanto os alunos têm de produzirem textos que exprimem sínteses de múltiplas determinações sobre os conteúdos canônicos das disciplinas curriculares. (P2, HE II, 2011)

Associada às estratégias adotadas pelos docentes está a atuação dos tutores virtuais, muito valorizados nas equipes das disciplinas por serem o grande apoio dos alunos. Mediadores entre eles e os professores, têm um papel central no acompanhamento dos estudantes e em seu aprendizado. Sua importância foi destacada tanto pelos docentes no sentido de colocá-los como professores auxiliares nas disciplinas, assim como pelos estudantes que reconheceram seu valor: *Os feedbacks que recebi de minha tutora foram verdadeiras aulas, explicações cheias de intervenções que dou como exemplo* (AI, HE I e HE II, 2012).

Além disso, outro fator decisivo no sucesso das disciplinas indicado pelos docentes se refere ao tempo de atuação da equipe. Para eles, quanto mais tempo uma equipe atua junto, mais ela se aperfeiçoa em todos os sentidos, produzindo resultados positivos junto aos estudantes. Os tutores também concordam sobre isso:

A manutenção da equipe implica em: - Solidez, com relação ao domínio dos conteúdos; - Segurança no trabalho, integridade e organização do trabalho de cada membro; - Existência de laços pessoais, de harmonia e de respeito; - Interação positiva entre os membros da equipe e histórico de experiências/atuações e resultados positivos em conjunto. (T4, HE I, 2011)

Assim, toda a articulação entre conteúdos, métodos, relações pedagógicas depende de uma boa formação dos professores e dos tutores virtuais que atuam diretamente com os estudantes. Os professores P1 e P2 concordam que essa seja a chave do sucesso nas disciplinas a distância, ou seja, ter uma boa formação sobre os conteúdos.

Uma equipe com boa formação pode se valer de outros recursos proporcionados pela EaD que tornam as metodologias mais apropriadas ao aprendizado a distância. Os tutores virtuais, por exemplo, afirmaram que as estratégias tecnológicas adotadas constituem um bom complemento para o conteúdo:

O guia, as webconferências e as vídeo-aulas são fundamentais, pois são instrumentos que colocam em contato e aproximam os alunos do conteúdo e do professor. Sem estes recursos os cursos a distância tornam-se inviáveis. (T5, HE I, 2011)

O material impresso - livro e bibliografia complementar - é indispensável para o acompanhamento do curso, permitindo ao aluno materializar suas anotações e leituras. Os outros recursos próprios do EaD diminuem a distância entre aluno e professor, e podem servir de estímulo aqueles que ainda não se acostumaram com esta modalidade de ensino. (T7, HE II, 2011)

O que também permite um bom aprendizado na Educação a Distância é poder contar com boas propostas de atividades, de acordo com o que explicam Lima e Oliveira (2001), porque favorecem a aprendizagem. As atividades assíncronas, principalmente, são as que permitem maior elaboração por parte dos alunos uma vez que garantem tempo de estudo e escrita na sua consecução.

Para os tutores virtuais as ferramentas de atividades assíncronas auxiliam no seguinte sentido:

O fórum de discussão é indispensável, pois é o momento dos alunos interagirem, trocarem experiências, manifestarem suas dúvidas, dentre outros. A produção textual e os diários reflexivos também são de fundamental relevância, pois é o momento que o aluno vai mostrar o que

realmente apreendeu do conteúdo estudado. Propicia a produção individual. (T5, HE I, 2011)

Associada às boas atividades está a prática de avaliação formativa. Pensando em maneiras de avaliar, Kensky (2010) aponta que o trabalho em equipe permite a preparação de avaliações desse tipo. No planejamento pedagógico as avaliações podem ser preparadas pela equipe a fim de considerar o desempenho do estudante como um todo em seu processo de aprendizagem. Quanto a isso, as disciplinas de HE da UAB/UFSCar estão de acordo com esse modelo, como se observa no depoimento a seguir:

Essa tem sido a chave do sucesso da História da Educação: o engajamento de toda a equipe no conteúdo. A disciplina é planejada com os tutores virtuais. Nesse momento, contamos muito com a equipe técnica da UAB, seja de audiovisual, de *designer* instrucional, enfim, dispomos de uma gama de recursos e de trabalho em equipes que nunca vi nem desfrutei no curso presencial. (P1, HE I, 2011)

Quanto à avaliação, os docentes indicaram, ainda, que procuravam valorizar todas as atividades e etapas pelas quais os estudantes passavam nas disciplinas. Disseram que as formas de fazer as interferências e devolutivas também colaboravam para o processo de avaliação:

Os feedbacks de um conjunto de alunos para um tutor virtual e depois a sistematização que esses fazem sobre os problemas de cada Unidade de estudos, em forma relatório para o professor e a resposta que o professor remete aos alunos, supera as dúvidas deles que ainda perduram. É a finalização e sistematização que materializa o processo na troca de feedback. Esse é o “X” da disciplina, é terceiro “segredo”, o mais importante, pois é a materialização de como, efetivamente, a disciplina está se processando. (P2, HE II, 2011)

Diante das questões abordadas a respeito da EaD e dos procedimentos adotados nas disciplinas de HE no curso de Pedagogia UAB/UFSCar fica evidente que é possível uma aprendizagem significativa a distância se houver um conjunto de ações que colaborem para a formação, sobretudo de professores e pedagogos. Entretanto os problemas enfrentados pela modalidade precisam ser pensados para que haja superações. Nesse sentido, os participantes desta pesquisa fizeram suas indicações a respeito do que pensam sobre a EaD.

Os tutores virtuais compreendem que dentre as qualidades da EaD está o fato de permitir aos estudantes a adequação do tempo de estudos aos seus compromissos pessoais o que não poderiam fazer na modalidade presencial. A EaD, na visão deles, pode ser uma forma de inclusão no ensino superior, pois as pessoas que não podem

cursar outra graduação presencialmente, ou porque trabalham em horários pouco flexíveis, ou porque apresentam alguma deficiência ou dificuldade, ou porque não tem a oferta de cursos em sua região, podem contar, também, com metodologias e conteúdos adequados que garantem a qualidade dos cursos, desde que sérios e comprometidos. Nesse sentido, pode-se pensar na EaD a partir das questões suscitadas no terceiro capítulo: Educação a Distância *quando?* Educação a Distância *para que?* Educação a distância *para quem?* Educação a Distância *como?* Não convém considerar a Educação a Distância como a salvadora de todos os problemas de falta de vagas do ensino superior, mas ela pode ser alternativa para inúmeras particularidades, funcionando definitivamente como instrumento de inclusão.

Ainda em relação às negatividades da EaD, os tutores destacam dentre outros aspectos a precarização dos profissionais que, em sua maioria, recebem do governo bolsas de baixo valor, sem plano de carreira ou qualquer outra garantia. Outro aspecto a ser considerado é a organização modular de alguns cursos, como no caso da UFSCar, que ainda precisa ser aperfeiçoada. O tempo curto para a realização de estudos nas disciplinas é um fator que pode prejudicar a formação. Assim, alguns tutores refletem sobre a formação na EaD em relação ao modelo presencial:

Eu fiz a graduação presencial da UFSCar e afirmo por experiência que os alunos presenciais (do curso integral) têm muito mais possibilidades de enriquecer sua base teórica, crescer seu capital cultural devido ao maior tempo para cursar uma disciplina, contudo, é nítido que os alunos do curso virtual possuem mais bagagem, pois a maioria já atua e tem diferentes formações. (T7, HE I, 2011)

Os estudantes, ao serem questionados a respeito de sua formação pela EaD, também conseguem compreender como ela se dá na modalidade. Demonstraram que percebem as diferenças entre o ensino presencial e a distância, que têm consciência de que seu perfil é diferente do aluno do presencial e que as situações de aprendizagem são diferenciadas. Mesmos assim, consideraram que a formação pode ser muito boa estudando a distância:

A modalidade não influencia a qualidade da formação e sim, a estruturação, a equipe de acompanhamento, enfim o compromisso da instituição de ensino e do aluno envolvidos. Temos presenciado cursos, tanto presenciais como a distância que são uma vergonha, por outro lado temos instituições sérias, que não no mercado, para atrair “clientes”, e sim empenhados em uma oportunidade de oferecimento de cursos de qualidades a todos, ou melhor, de expandir a oferta de cursos pelo nosso país. (A1, HE I e HE II, 2012)

O conteúdo é o mesmo, porém penso que o aluno a distância é muito responsável pelo seu processo de aprendizagem, pois necessita de muita

organização para cumprir as obrigações adequadamente e nos prazos estipulados. (A2, HE I e HE II, 2012)

Diante dos depoimentos dos participantes da pesquisa a respeito das disciplinas de História da Educação I e II da UAB/UFSCar é possível uma formação de qualidade na modalidade a distância em cursos que formam profissionais da educação. Contudo é válido afirmar que as disciplinas HE I e HE II são um exemplo de boa formação, mas não podem representar todo o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, nem mesmo todas as disciplinas de História da Educação e cursos de Pedagogia a distância que existem no Brasil. Elas apenas estabelecem relações intrínsecas com o contexto próximo do qual fazem parte a EaD/UFSCar (o curso de Pedagogia) e o contexto universal da educação, comprovando que podem ser consideradas como uma experiência positiva, fato que abre perspectiva para discussões e estudos a respeito de outras disciplinas e cursos a distância.

Conhecer a perspectiva dos entrevistados a respeito de como concebem a educação a distância em seus aspectos principais contribui, assim, para a discussão da formação de professores que irão atuar nas escolas brasileiras. Compreender o que os participantes consideram possibilita análises críticas, posições favoráveis e propostas de formação de docentes a distância.

4.3 As disciplinas de História da Educação no curso de Pedagogia

O curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar tem como objetivo geral a “*formação de professores de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e de Educação de Jovens e Adultos e formação de gestores, visando articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância*” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 9). Fica evidente que a opção adotada pela universidade para o curso de Pedagogia a distância é a de formar professores e não especialistas em educação. Para isso se apoia na legislação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Esta proposta busca construir uma proposta de formação a partir dos princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e o parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 10)

No mesmo documento encontra-se uma descrição detalhada sobre o modelo didático-pedagógico. Não é intuito deste trabalho comparar os currículos do curso presencial e na modalidade a distância. Sabe-se, entretanto, que a organização do curso a distância se diferencia da organização do curso presencial, embora se assemelhem em outras questões e propostas. Por exemplo, o presencial se diferencia do curso a distância por ter disciplinas que ainda mantêm nomenclaturas mais tradicionais como Didática e Metodologias de Ensino, mas se assemelham por pretenderem formar, sobretudo, professores e se basearem nos mesmos referências e parâmetros nacionais.

O curso de Licenciatura em Pedagogia em seu Projeto Pedagógico tem alguns princípios de sustentação na formação dos estudantes pautados na diversidade, na autonomia, na investigação, na relação teoria e prática, no trabalho cooperativo, na dialogicidade e na construção e re-construção do conhecimento.

De acordo com o perfil de formação visado pela UFSCar, o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância está estruturado em cinco bases curriculares de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, reformulado em 2010: **Base 1: Cultura;** **Base 2: Elementos presentes no Processo Ensino-Aprendizagem;** **Base 3: A escola e os processos pedagógicos;** **Base 4: Os conteúdos das áreas de ensino na educação da criança: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental** e **Base 5: Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas.**

Os quadros 5 e 6 extraídos do Projeto Pedagógico mostram a organização das bases curriculares e das disciplinas que compõem cada uma delas, assim como dos módulos em que essas disciplinas se encontram. O destaque foi feito a fim de demonstrar em qual base e em quais módulos se encontram as disciplinas de História e junto a quais disciplinas estão sendo cursadas.

Quadro 5: Bases temáticas da grade curricular do curso de pedagogia a distância da UFSCar

Bases	Foco das Atividades Curriculares	Horas	Período
<i>Introdução</i>			
	Educação a distancia: instrumentos e tecnologias	60	1.º
	Letramento digital	30	1.º
Base 1	Cultura		
	A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão	60	7.º
	Escola e Diversidade: relações étnico-raciais	60	1.º
	Escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial	60	3.º

Base 2	Elementos presentes no Processo Ensino-Aprendizagem		
2.1.	<i>Ofício do Professor</i>		
	O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização	60	6.º
2.2.	<i>Sociologia da criança e da Educação</i>		
	Sociologia da criança e da infância	60	2.º
	Psicologia da Educação I: infância e adolescência	60	2.º
	Psicologia da Educação II: Juventude e idade adulta	60	3.º
	História da Educação I	60	1.º
	História da Educação II	60	2.º
	Sociologia da Educação	60	3.º
	Filosofia da Educação	60	1.º
2.3	<i>História da construção e significação do conhecimento</i>		
	O conhecimento como construção histórico-social: noções sobre verdade e realidade	60	2º
Base 3	A escola e os processos pedagógicos		
	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico I	60	1.º
	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II	60	2.º
	Políticas públicas e o Sistema Nacional de Educação	60	4.º
	Escola e currículos	60	3.º
	Projeto político pedagógico e seu planejamento	60	5.º
	Educação e avaliação	60	7.º
	Gestão e Administração Escolar	60	7.º
	Organização da prática docente da Educação de Jovens e Adultos	60	8.º
Base 4	Os conteúdos das áreas de ensino na educação da criança: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental		
	Língua Portuguesa: teoria e prática	60	5.º
	Linguagens: Alfabetização e letramento I	60	5.º
	Linguagens: Alfabetização e letramento II	60	6.º
	Linguagens: Matemática I	60	5.º
	Linguagens: Matemática II	60	6.º
	Linguagens: Artes I	60	3.º
	Linguagens: Artes II	60	4.º
	Corpo e Movimento	60	4.º
	Ciências Humanas I	60	5.º
	Ciências Humanas II	60	5.º
	Ciências Naturais I	60	5.º
	Ciências Naturais II	60	5.º
	Libras	30	8.º
Base 5	Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas		
	Pesquisas em Educação: teorias e métodos	60	7.º
	Práticas de Ensino I – Representações sobre o fazer docente	90	1.º
	Práticas de Ensino II – Construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade educacional	90	2.º
	Práticas de Ensino III - A escola como espaço de análise e pesquisa	90	3.º
	Práticas de Ensino IV - A escola como espaço de análise, pesquisa e intervenção	90	4.º
	Estágio Supervisionado da Educação Infantil	120	4.º
	Estágio Supervisionado das séries iniciais do Ensino Fundamental	120	6.º
	Estágio Supervisionado em administração escolar	120	7.º
	Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e adultos	60	8.º

	Trabalho de conclusão de curso I	60	7.º
	Trabalho de conclusão de curso II	60	8.º

Fonte: PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 59-60.

Quadro 6: Organização modular da grade curricular do curso de pedagogia a distância da UFSCar

1.º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Introdução	Educação a distância: instrumentos e tecnologias	60		
	Letramento digital	30		
Base 1	Escola e Diversidade: relações étnico-raciais	60		
Base 3	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico I	60		
Base 2	História da Educação I	60		
	Filosofia da Educação	60		
Base 5	Práticas de Ensino I – Representações sobre o fazer docente		90	
Total		420		
2.º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 2	O conhecimento como construção histórico-social	60		
	Psicologia da educação I: infância e adolescência	60		
	Sociologia da criança e da infância	60		
	História da Educação II	60		
Base 3	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II	60		
Base 5	Práticas de Ensino II– Construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade educacional		90	
Total		390		
3.º Módulo				
		Carga Horária		

		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 1	Escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial	60		
Base 2	Sociologia da educação	60		
	Psicologia da educação II: Juventude e idade adulta	60		
Base 3	Escola e Currículos	60		
Base 4	Linguagens Artes 1	60		
Base 5	Práticas de Ensino III - A escola como espaço de análise e pesquisa		90	
Total		390		
4.º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 3	Políticas Públicas na Educação	60		
Base 5	Práticas de Ensino IV		90	
Base 4	Linguagens: Artes II	60		
	Corpo e movimento	60		
Base 5	Estágio Supervisionado da Educação Infantil			120
Total		390		
5.º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 3	Projeto Político Pedagógico e seu planejamento	60		
Base 4	Linguagens: Matemática I	60		
	Ciências Naturais I	60		
	Ciências Humanas I	60		
	Ciências naturais II	60		
	Ciências Humanas II	60		
	Língua Portuguesa: teoria e prática	60		

Total		420		
6.º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 4	Linguagens: Alfabetização e Letramento I	60		
	Linguagens: Matemática II	60		
	Linguagens: Alfabetização e Letramento II	60		
Base 2	O exercício da profissão do professor	60		
Base 5	Estágio Supervisionado das séries iniciais do ensino fundamental			120
Total		360		
7.º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 1	A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão	60		
Base 3	Educação e avaliação	60		
	Gestão e Administração Escolar	60		
Base 5	Pesquisas em Educação: teorias e métodos	60		
	Trabalho Conclusão de Curso I	60		
	Estágio Supervisionado em administração escolar			120
Total		420		
8.º Módulo				
		Carga Horária		
		Teóricas	Práticas	Estágio
Base 3	Organização da prática docente da Educação de Jovens e Adultos	60		
Base 5	Trabalho de Conclusão de Curso II		60	
	Estágio supervisionado na educação de jovens e adultos			60

Base 4	Libras	30		
Total		210		

Fonte: PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 65-68.

Diante das disciplinas do curso, destacam-se especificamente para a modalidade a distância, as de *Letramento Digital e Educação a Distância: Instrumentos e Tecnologias* que objetivam preparar os estudantes para aprenderem regras de *Netiqueta*¹¹, uso de *Softwares*, navegação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAs, elaboração de trabalhos acadêmicos e pesquisas em geral, organização do tempo nos estudos, dentre outros conteúdos que pretendem preparar os alunos para o estudo a distância.

Outro destaque a respeito do curso refere-se aos *Estágios Supervisionados* que são realizados por meio de convênios com as prefeituras dos municípios onde cada estudante reside. Tais estágios são acompanhados de relatórios feitos pelos estudantes, além de relatórios elaborados pelos professores e gestores (que recebem e seguem os caminhos percorridos pelos estagiários na escola e nas salas de aula).

Destaca-se ainda o *Trabalho de Conclusão de Curso*, proposto como um estudo de caso no qual o estudante retoma sua trajetória no curso (a partir de algum tema específico que pode ser educação infantil, educação especial ou outro) e embasando seus relatos na síntese bibliográfica estudada ao longo de todos os módulos. Os professores e tutores virtuais orientam e avaliam os trabalhos, que são apresentados ao final do curso.

Diante desse contexto e modelo formativo as disciplinas de História da Educação I e II podem ser descritas e contextualizadas partindo-se das condições do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância e de seu currículo. Expõem-se a seguir os objetivos das disciplinas, suas ementas, a descrição dos materiais didáticos e outras características importantes.

Considerando o currículo do curso e a organização de suas disciplinas, pode-se observar a posição das disciplinas de Histórias da Educação diante do conjunto de temas e propostas para a formação do professor da UFSCar.

As disciplinas *História da Educação I – HE I* (educação Ocidental) e *História da Educação II – HE II* (educação Brasileira) fazem parte da **Base 2: Elementos**

¹¹ *Netiqueta* são regras de comunicação para ambientes e interação virtuais.

presentes no Processo Ensino-Aprendizagem, do subitem **2.2 Sociologia da criança e da Educação**, juntamente com as disciplinas de Sociologia, Psicologia e Filosofia da Educação. São disciplinas conhecidas comumente como disciplinas de *fundamentos da educação* que objetivam uma compreensão dos processos educativos de ensino e aprendizagem (históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos) pelos quais a educação passou no mundo ocidental e no Brasil.

No Projeto Pedagógico a **Base 2** é definida da seguinte forma:

Um segundo eixo relativo ao ensino e a aprendizagem caracteriza-se por uma tríade composta pelo professor, pelo aluno e pelo objeto de conhecimento, dado ser neste espaço que se estabelecem relações que compõem o campo da educação. Procurou-se ao abordar os aspectos tradicionalmente identificados como Fundamentos da Educação, não fazê-lo de forma isolada mas intimamente relacionada com a construção pelo aluno de sua identidade enquanto professor e a identificação da concepção de criança como algo também historicamente construído. Permeando este processo deverá ser trabalhado o conhecimento como um instrumento potente de compreensão do mundo, a partir da produção e idealizações sobre a realidade e sobre a verdade e suas implicações no educar. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010. p. 57)

Por essa descrição constata-se, preliminarmente, a importância de disciplinas de *fundamentos da educação* para a formação crítica dos educadores e para a tomada de consciência das condições educacionais construídas historicamente pela humanidade, consciência que lhes permite uma análise concreta de sua realidade e da realidade na qual trabalham ou poderão trabalhar. Os objetivos de disciplinas como essas, assim como as de Histórias da Educação, indicam que as posições críticas diante da realidade educacional podem contribuir para a atuação do educador, fazendo-o compreender melhor todos os elementos que compõem a formação do pedagogo dentro da sociedade ocidental e brasileira.

Mesmo fazendo parte da Base 2, juntamente com as demais disciplinas de *fundamentos da educação*, as HEs não são cursadas conjuntamente, conforme se observa no Quadro 5. HE I é cursada no mesmo módulo (1) de *Educação a Distância: instrumentos e tecnologias, Letramento Digital, Escola e Diversidade: relações étnico-raciais, Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico I, Filosofia da Educação e Práticas de Ensino I: representações sobre o fazer docente*. Já HE II é cursada no mesmo módulo (2) das disciplinas *O conhecimento como construção histórico-social: noções sobre verdade e realidade, Psicologia da Educação I: infância e adolescência, Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico II e Práticas de ensino II: construção de um olhar crítico-reflexivo frente a realidade educacional*.

Nota-se que as concepções do currículo do curso estão de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e para o curso de Pedagogia que preveem que as disciplinas de diferentes naturezas sejam cursadas concomitantemente às disciplinas teóricas e práticas já no início do curso, diferentemente de uma organização que privilegia as disciplinas consideradas de base, como as de *fundamentos da educação*, para depois virem as disciplinas de práticas e metodologias de ensino. Essa organização está em conformidade com as orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para o curso de Pedagogia, documentos que visam a uma formação de acordo com o paradigma educacional vigente que se baseia num currículo diversificado e abrangente.

A **Base 2**, conforme demonstra o Quadro 7, composta pelas disciplinas de *fundamentos da educação* do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, tem como característica uma composição de 540 horas de um total de 3.200 horas de curso, correspondendo a cerca de 16,9% de sua carga horária total prevista para quatro anos.

Quadro 7: Carga horária distribuída nas bases temáticas do curso de pedagogia a distância da UFSCar

	Carga Horária		
	Teóricas	Práticas	Estágio
Introdução	90		
1	180		
2	540		
3	480		
4	750		
5	60	540	360
Total	2.100	540	360
Total geral			3.000
Atividades Complementares			200
Total carga horária final			3.200

Fonte: PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 60.

Estudos de Gatti e Barreto (2009) comprovam que as disciplinas de *fundamentos da educação* têm sido privilegiadas nas Instituições de Ensino Superior – IES, com 26% do total das disciplinas dos cursos presenciais cujos currículos foram analisados pelos autores. Contudo, ainda constatam que:

Quanto ao peso relativo dos grupos de disciplinas, merecem destaque:

- no que toca às regiões, percentuais um pouco mais elevados dos fundamentos teóricos da educação nas regiões Norte e Nordeste, e percentuais um pouco mais elevados dos “conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino” no Sul e Sudeste;

- quanto à organização acadêmica das IES, as universidades apresentam um percentual mais alto de disciplinas relativas aos fundamentos teóricos da educação (28%), ao passo que as faculdades integradas ou isoladas colocam maior acento nas disciplinas de formação profissional específica;
- no que diz respeito à dependência administrativa, as federais e estaduais tendem a valorizar os fundamentos teóricos da educação, mas as federais se ocupam em igual proporção da formação profissional específica. Já entre as municipais, que são bem poucas, as preferências se invertem. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 125)

As Bases Curriculares estão organizadas em 8 (oito) módulos distribuídos nos quatro anos de curso. As disciplinas da **Base 2** encontram-se nos três primeiros módulos do curso, como no caso das disciplinas de História da Educação, fixadas respectivamente nos módulos um e dois. Nota-se que eles concentram disciplinas das **Bases 1, 2 e 5** que darão subsídios para os estudantes cursarem as demais disciplinas de metodologias de ensino e estágios supervisionados das **Bases 4 e 5** e demais disciplinas específicas da **Base 3**. São módulos que oferecem bases teóricas para que os estudantes cursem com melhores condições as disciplinas práticas.

A disciplina História da Educação I é normalmente cursada em sete semanas juntamente com Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico I. Já História da Educação II, também com duração de sete semanas, é cursada juntamente com a disciplina Sociologia da Criança e da Infância. Os conteúdos das disciplinas cursadas juntamente com as de História da Educação têm relação e estabelecem uma interface com elas permitindo que os alunos os compreendam melhor a partir das diferentes abordagens.

Compreender o contexto do qual as disciplinas fazem parte, considerando as relações que estabelecem com as demais disciplinas e com a proposta pedagógica de formação do curso, auxilia na reflexão de qual e como deve ser a formação de um futuro pedagogo e professor no contexto geral da educação brasileira.

4.4 Opções teórico-metodológicas e conteúdos nas disciplinas de História da Educação

Após a caracterização das disciplinas de História da Educação na Grade Curricular do curso é necessário descrever suas ementas, objetivos e referências bibliográficas formulados no Projeto Pedagógico. Também serão apresentados os conteúdos presentes nos materiais didáticos, *Guias de Estudos*, elaborados

especificamente para as disciplinas com base em suas próprias ementas, objetivos e referências. Apresentam-se ainda os prefácios dos *Guias de Estudos* que explicitam as opções teórico-metodológicas e análises interpretativas adotadas pelos professores.

No Anexo A encontram-se a ementa, os objetivos e as referências bibliográficas de História da Educação I. Segundo sua ementa e objetivos, a disciplina propõe trazer um histórico da luta pela escola para todos no mundo ocidental, permite uma visão de como cada época histórica marcou um período da educação e como professores e alunos tiveram papéis diferentes em cada intervalo de tempo. Para isso, além do *Guia de Estudos*, há referências bibliográficas básicas e complementares baseadas em manuais de história da Educação.

De acordo com essas referências, o *Guia de Estudos* – material didático impresso, intitulado ***História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea*** – foi elaborado especificamente para uso didático. Ele está organizado em quatro Unidades de Leituras e Estudos que compreendem os conteúdos da História da Educação Ocidental desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade. Esse material possui uma estrutura padrão própria da UAB-UFSCar que visa a um acompanhamento prático pelos alunos, haja vista sua linguagem direta e simples utilizada para entendimento dos estudantes, sem deixar, contudo, de estar em consonância com as especificidades de um texto acadêmico. Cada Unidade do material é estruturada da seguinte forma:

1. “*Primeiras Palavras*”: texto que introduz, de maneira geral, os conteúdos abordados na Unidade de Estudos. Por exemplo: “*Nesta Unidade, percorreremos o caminho iniciado no mundo antigo até o século XVI, quando...*” (BITTAR, 2009, p. 15).
2. “*Problematizando o tema*”: texto que incita questões reflexivas levando os alunos a direcionarem sua atenção quando forem ler sobre os conteúdos da História da Educação em seus respectivos períodos. Por exemplo: “*Você sabia que nem sempre a escola utilizou a escrita como meio de aprendizagem? Que antes da sua institucionalização, a aprendizagem se baseava na música e na ginástica?...*” (BITTAR, 2009, p. 15).
3. Conteúdos propriamente ditos: estão organizados em subitens por assuntos e períodos. Por exemplo: “*1.3 Colonização e educação nos séculos XVI, XVII e XVIII*” (FERREIRA JR, 2010, p. 19).

4. “*Considerações finais*”: um texto que retoma os conteúdos abordados anteriormente apresentando uma conclusão geral da visão do autor do Guia de Estudos.
5. “*Estudos complementares*”: texto que apresenta mais indicações de bibliografias e leituras complementares e traz alguma explicação conceitual importante em uma descrição breve.
6. “*Referências*”: apresentação dos referências teóricos nos quais o texto didático da Unidade se apoiou.

Esse material é produzido em todas as disciplinas do curso de Pedagogia (e demais cursos da UAB/UFSCar) com o intuito de sistematizar e organizar as leituras dos alunos direcionando-os para uma referência nas disciplinas. Todos os guias são impressos pela Editora da universidade, a EDUFSCAR e, em alguns casos, estão sendo utilizados, também, na modalidade presencial como no caso das próprias disciplinas de História da Educação. Para os alunos da EaD o material é garantido gratuitamente e vendido a baixo custo pela Editora aos alunos do ensino presencial e outras pessoas interessadas.

O *Guia de Estudos* da disciplina de HE I está organizado em blocos de períodos históricos da educação ocidental desde a Antiguidade clássica até o século XX. A sua apresentação indica o eixo interpretativo e explica os objetivos propostos pelo material, assim como por essa disciplina.

A concepção de História da Educação adotada pelo docente de HEI é inspirada no autor italiano Mario Alighiero Manacorda. Nessa perspectiva, a sua concepção considera o universal, isto é, o contexto histórico geral no qual a educação está inserida, analisando a singularidade e as particularidades dos fenômenos educacionais. A sua interpretação articula o geral e o particular, portanto, não privilegia aspectos isolados que, fora do contexto, não teriam sentido, e nem se prende unicamente ao nível de explicação paradigmática que anula a especificidade da educação. Nessa linha, ao discutir os conteúdos da história da educação, a apresentação do Guia traz a seguinte explicação:

Estabeleceu seu fio de Ariadne, tal como já foi dito, o processo educativo que concebe o ser humano da mesma maneira que foi formulada pela tradição homérica e resgatada por Karl Marx durante a Revolução Industrial inglesa do século XIX, ou seja: o homem integral (corpo e alma) com base na escolaridade humanística, tecnológica e física. (FERREIRA Jr., 2009, p. 10)

Além desse fio condutor que discute, ao longo dos períodos históricos, ora a junção ora a separação na formação do homem para o fazer (trabalho manual) e o falar (trabalho intelectual) ao longo dos tempos, o material apresenta uma sequência histórica que costura as ideias, iniciativas e concretização de uma escola chamada de “escola de Estado” e o combate que denomina de “sadismo pedagógico”, dois aspectos importantes que acompanharam a educação ocidental desde a antiguidade até a época contemporânea.

Ainda na apresentação do Guia é indicada a concordância do autor com a concepção do próprio material que compõe o livro, ou seja, a importância da história da educação para a formação dos educadores:

Parto do princípio de que o cotidiano escolar contemporâneo só pode ser compreendido se os seus protagonistas – e os professores em particular – possuírem uma sólida fundamentação na História da totalidade societária na qual o próprio fazer pedagógico se encontra inserido. (...) Entender a essência de ensinar passa, necessariamente, pela reflexão crítica do pretérito no qual o acontecimento do momento está profundamente entranhado, pois a educação dos protagonistas do tempo que há de vir depende da dialética que se estabelece entre o presente e o passado. (FERREIRA, Jr. 2009, p. 11)

Dessa forma a *Unidade 1* do material didático Guia de Estudos – **Da primeira concepção de uma escola de Estado à hegemonia da Igreja Católica** – compreende o período que vai do nascimento da educação ocidental na Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) até o século XVI com as primeiras iniciativas para a construção de uma escola estatal. Os estudos iniciais se concentram nas primeiras formas de educação dos cidadãos gregos (homens, não escravos e proprietários), com o surgimento da primeira **ideia** de escola Estado formulada pelo filósofo Aristóteles. Em seguida, os alunos estudam as formas de educação da Idade Média com a substituição da Paideia Grega pela Paideia Cristã, ou seja, a formação do cristão e não mais do cidadão. Na mesma *Unidade* os alunos ainda têm a oportunidade de verificar como se deu a educação no humanismo, como uma espécie de resgate da literatura grega e, finalmente, se deparam com as reformas religiosas do século XVI e a consolidação do capitalismo que muito influenciaram a educação em sua expansão quantitativa para meninos e meninas. Vale ressaltar, ainda, que no item “*Estudos complementares*” dessa *Unidade* foi apresentado um quadro dos períodos estudados nessa etapa, como uma espécie de linha do tempo contendo os principais pontos da educação a serem compreendidos.

A *Unidade 2* – **Escola e pensamento pedagógico nos séculos XVI e XVII** – recupera o período de transição do feudalismo para o capitalismo e como esse processo

provocou mudanças na educação, além da influência da crise religiosa, das iniciativas de concretização de uma escola de Estado e do pensamento pedagógico moderno traduzido por grandes nomes da educação, como Comenius, Rabelais, Thomas More, Bacon, Descartes e Ratke.

A educação nos séculos XVIII e XIX foi contemplada na *Unidade 3 – O Estado burguês, as lutas sociais e a educação nos séculos XVIII e XIX*. Os estudantes se dedicam à compreensão das concepções pedagógicas do período caracterizado por lutas sociais e pela expansão da escola, concepções marcadas pelas revoluções burguesas e pela edificação do Estado Nacional, além da revolução industrial que trouxe uma nova organização do trabalho nas fábricas e conseqüentemente nas escolas. Nessa *Unidade* os alunos conhecem a influência iluminista na ciência e na educação e estudam o pensamento de Rousseau e outras propostas para concretização de uma escola de Estado preconizada por Diderot, La Chalotais, Condorcet, Le Peletier, Benjamin Franklin e Locke, além das experiências pedagógicas de Lancaster e Pestalozzi. Especificamente para o século XIX, o Guia de Estudos apresenta duas propostas educacionais fundamentais para a história da educação, que são as propostas positivistas, com sua teoria para a legitimação das contradições entre burguesia e proletariado, e as socialistas, com uma posição contestadora da situação de classes sociais. No positivismo os alunos estudam pensamentos como os de Auguste Comte e Èmile Durkheim e no socialismo estudam um pouco sobre socialistas utópicos, Charles Fourier e Robert Owen, e Karl Marx e Friedrich Engels no “socialismo científico”. Também, nessa *Unidade*, em “*Estudos complementares*”, encontra-se um quadro ou linha do tempo contendo os principais pontos a respeito da educação com uma retomada do século XVI até o século XIX.

Finalizando o material didático impresso está a *Unidade 4 – A escola de Estado, as novas teorias e as novas práticas educativas no século XX* – que compreende as grandes mudanças socioeconômicas e educacionais do século XX, desde sua expansão até sua caracterização fortemente ideológica e a perda gradativa de seu papel central na sociedade. Nesse século os acontecimentos históricos, como as duas Guerras Mundiais, a Guerra Fria e os movimentos da década de 1960, são apresentados pelo Guia de Estudos como pano de fundo para os acontecimentos educacionais em sua expansão, estruturação e filosofia. São apresentadas duas escolas importantes do século, a escola Nova e a proposta socialista, além de um quadro geral, no item “*Estudos complementares*” com as tendências gerais da educação do século XX.

A disciplina cumpre, assim, os objetivos propostos pelo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância e fornece as bases para que os alunos cursem HE II (educação Brasileira).

No Anexo B encontram-se a ementa, os objetivos e as referências bibliográficas da disciplina História da Educação II. Conforme a ementa e objetivos, HE II visa trazer um panorama geral da educação brasileira por meio do fio condutor que sempre a acompanhou ao longo dos tempos, traduzido pelo binômio elitismo e exclusão. Para isso, além do *Guia de Estudos*, as referências bibliográficas básicas e complementares se baseiam em grandes manuais de história da Educação Brasileira.

De acordo com a ementa, objetivos e referências bibliográficas o Guia de Estudos de HE II - **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** - está estruturado em três *Unidades* de leitura e estudo e também organizado em blocos por períodos históricos da educação Brasileira, de acordo com o modelo de material didático utilizado pela UAB-UFSCar.

Na apresentação do material pode-se observar claramente a proposta adotada pelo professor de HE II e o fio condutor, escolhido como eixo interpretativo, que perpassa todos os períodos da história da educação brasileira – o “elitismo” e a “exclusão” da educação desde as primeiras formas de ensino no Brasil colonial. A autora que apresenta o livro observa que o material busca informar criticamente como a escola brasileira foi se constituindo e se expandindo tardiamente, sempre privilegiando determinada classe social dominante, embora sempre reivindicada pelas camadas populares. Finaliza a apresentação do Guia, observando a prática pedagógica do autor do material e explicando suas opções:

Não é possível compreender a história da educação brasileira sem considerar esses traços estruturais da nossa formação socioeconômica. Talvez tenha sido essa sua grande preocupação ao escrever este livro, pois sua determinação maior, como professor, nunca foi outra senão a de se empenhar incansavelmente, fazendo da sala de aula um espaço para se exercer a crítica ao capitalismo. (BITTAR, 2010, p. 12)

A Unidade 1 – Educação Brasileira na Colônia e no Império – 1549-1889 – trata das primeiras formas de educação (a catequização) no Brasil, após a chegada dos Padres Jesuítas, em 1549, até sua expulsão em 1759. Esse período é caracterizado pela aculturação das crianças índias que, no início, eram alfabetizadas nas casas de bê-á-bá, por meio de um catecismo bilíngue (português/tupi), para se converterem ao

catolicismo. Essas casas se tornaram, depois, os recintos de alfabetização dos filhos dos portugueses que haviam se instalado no Brasil.

Esse capítulo ou *Unidade* contempla as chamadas reformas pombalinas de ensino que substituíram o ensino dos padres. Os “novos” mestres, entretanto, continuaram transmitindo as mesmas práticas, já que haviam sido formados nelas. Já no contexto de escravidão e educação do século XIX, o material dá destaque à formação dos quadros políticos e intelectuais do período, à tradição do Colégio D. Pedro II e à formação primária (de caráter sólido e clássico) que aí se oferecia para a elite brasileira no período Imperial. No final dessa *Unidade* de Estudos, em “*Estudos Complementares*”, há uma retomada dos estudos em um quadro de síntese cronológica.

A *Unidade 2 – Educação Brasileira na República – 1889-1945* – traz os conteúdos que percorrem toda a educação na primeira parte do período Republicano do Brasil, no início do século XX: a influência da escola nova nas primeiras décadas, sobretudo nos grupos que compunham a Associação Brasileira de Educação – ABE, e a efervescência por mudanças nas práticas pedagógicas em confluência com o contexto histórico-político. Nesse período, duas escolas foram muito importantes no início do século, os Grupos Escolares e a Escola Normal. Um pouco mais adiante, o guia traz a explicitação do que foi a Reforma Francisco Campos. O capítulo compreende também o Estado Novo e a Reforma Capanema para a educação e suas chamadas Leis Orgânicas de Ensino que objetivaram a sistematização de todos os níveis de educação. Mais uma vez, no final da *Unidade*, há uma retomada sintética dos conteúdos por meio de um quadro de síntese cronológica.

Finalmente, a *Unidade 3* do material didático impresso – **Educação Brasileira na República – 1945-2000** – retrata a educação brasileira na segunda parte da República. Traz a era do nacional-populismo e as disputas ideológicas na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB promulgada em 1961. Em seguida discute e explicita o movimento de educação popular entre as décadas de 1950 e 1960 e apresenta a experiência do método de alfabetização de Paulo Freire, suspenso com o Golpe Militar de 1964 quando se instituiu a Ditadura. Para esse período o Guia assinala a influência tecnocrática na educação e suas reformas, sobretudo determinadas pela Lei n.º 5.692 que reformou a LDB de 1961, e o movimento estudantil (contrário à ditadura) que reivindicou acesso ao ensino superior para todos. Finalmente, o capítulo ainda traz uma contribuição sobre as reformas neoliberais da educação, já no

final do século XX, e em “*Estudos Complementares*” retoma os conteúdos por meio de uma síntese cronológica.

Diante do exposto nota-se grande articulação entre uma disciplina e outra, a duas em consonância com os objetivos e ementas propostos pelo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UFSCar. Conclui-se, previamente, que essas disciplinas formam um grande referencial para a formação crítica dos futuros pedagogos e podem ter destaque significativo em meio às disciplinas de *fundamentos da educação*, tão importantes, porém tratadas de forma aligeirada em alguns cursos de licenciaturas no Brasil.

As disciplinas contam com o apoio de alguns recursos didáticos transformados em materiais audiovisuais, como vídeo-aulas e linhas do tempo (que retomam os períodos históricos e seus acontecimentos), muito elogiados, pois aproximam os docentes dos estudantes e complementam os textos impressos. Os filmes e documentários utilizados também são boas fontes de estudo, que geram resultados positivos ao complementarem os materiais impressos. Também as *webconferências* constituíram momentos de interação síncrona¹² entre professores e alunos.

As estratégias pedagógicas nas primeiras quatro ofertas das disciplinas basearam-se em atividades realizadas por meio de três ferramentas tecnológicas principais da plataforma *Moodle*¹³, “Tarefa”, “Fórum” e “Diário Reflexivo”. Na primeira ferramenta os estudantes desenvolveram atividades de produções textuais individuais a partir do estudo de materiais impressos e audiovisuais. Tais produções previram sínteses dos períodos históricos da educação, sempre com questionamentos o que os obrigava não somente a apresentar sínteses, mas também fazer reflexões acerca da história da educação, assim como comparações com as situações cotidianas vivenciadas.

A ferramenta “Fórum” basicamente foi utilizada como um espaço de reflexão e discussão coletiva. A partir de questionamentos, os estudantes argumentavam em suas respostas com base nos referenciais das disciplinas. Finalmente, na ferramenta “Diário” os estudantes podiam registrar todo o seu processo na disciplina, angústias, dúvidas, aprendizados, sugestões e tudo o mais que quisessem colocar a respeito do processo de ensino e de seu processo aprendizagem. O diário foi uma ferramenta de grande

¹² Síncrono: Interação em tempo real. Assíncrono: Interação em tempos diferentes.

¹³ *Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. Software livre, plataforma, que permite aprendizagem por meio de cursos online que, normalmente são baseados em aprendizagem colaborativa em Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

importância para alunos e para a equipe pedagógica, uma vez que aferia de certa forma os sucessos e fracassos das disciplinas, direcionando para melhorias.

Explicitar a experiência formativa nas disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia a distância da UFSCar, em seus múltiplos aspectos – metodológicos, teóricos e conceituais – auxilia na construção de um modelo formativo que enfatize os fundamentos da educação para a formação de professores e pedagogos que precisam atuar na realidade educacional brasileira, caracterizada, neste tempo, pela busca da qualidade do ensino.

4.5 As disciplinas de História da Educação para a formação do Pedagogo na visão dos docentes, tutores virtuais e estudantes

As primeiras hipóteses a respeito da desvalorização crescente das disciplinas de História da Educação nas graduações em Pedagogia diante de um contexto pós-moderno da educação foram sendo comprovadas ao longo da pesquisa, não somente pelas constatações de estudiosos sobre o assunto, mas pelos depoimentos dos participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo, a ideia de que elas são importantes para a formação também foi sendo constatada. Tal fato é relevante para afirmar que a própria história relatada neste trabalho vai dando indícios de que é possível uma proposta que articule de forma unitária a história da educação e os demais princípios formativos dos cursos de Pedagogia, tão importantes para a preparação do profissional da educação.

Tais constatações são possíveis face às proposições do terceiro capítulo desta pesquisa e aos depoimentos coletados. Abordam-se aí alguns aspectos históricos e atuais sobre a pesquisa em História da Educação no âmbito da Pós-graduação e sobre o seu ensino nos cursos de graduação. Além disso, descrevem-se as disciplinas História da Educação I e II no contexto do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e em sua organização curricular. Por último apresenta-se uma descrição das disciplinas, de seus conteúdos e das formas como aconteceram em suas primeiras ofertas. A partir dessa descrição, alguns trechos dos depoimentos dos participantes da pesquisa podem ser observados para comprovar alguns pontos já apontados anteriormente, ouvindo àqueles que se envolveram efetivamente com as disciplinas de HE.

Podem-se situar as disciplinas História da Educação I e II no modelo formativo da UFSCar. Contudo elas apresentam outras características que não estão totalmente

relacionadas a esse modelo. Muito embora a concepção de Educação a Distância da UFSCar seja expressa em seu Projeto Pedagógico por um modelo mais próximo da perspectiva *cognitiva*, a partir de teorias construtivistas e sociointeracionistas (Filatro, 2009), as disciplinas de História da Educação podem ser mais bem encaixadas na perspectiva *situada* cujo foco está no contexto social da aprendizagem já que ela se efetiva por meio das interações pessoais, com as ferramentas tecnológicas e com o mundo. Entretanto ambas as propostas, do curso e das disciplinas, estão de acordo com a abordagem do *estar junto virtual* (Valente, 2010) em que professores e alunos interagem via internet na busca pelo conhecimento.

Conforme visto anteriormente, estudiosos propõem que as disciplinas de História da Educação tenham posição de destaque em um curso que forma os educadores e professores, porque elas podem contribuir para integrar disciplinas de diferentes naturezas do contexto teórico-pedagógico e teórico-prático e auxiliar no desenvolvimento dos seus conteúdos, contextualizando-os. Segundo Saviani (2008), Buffa (1990) e Borges e Gatti Jr. (2012), a necessidade de tais disciplinas na graduação se justifica por articularem os conhecimentos pedagógicos na formação de profissionais da educação e permitirem de forma mais efetiva a compreensão das diferentes abordagens educativas ao longo dos tempos. Os autores, contudo, confirmam uma situação que vem se concretizando nas últimas décadas e que reflete uma desvalorização crescente das disciplinas de História da Educação no ensino das graduações e, ao mesmo tempo, uma valorização enquanto campo teórico nos estudos e pesquisas da pós-graduação. Em outras palavras, essas disciplinas têm perdido carga horária e ficado à margem nos cursos de graduação, tendo espaço apenas enquanto estudos especializados na pós-graduação.

A retomada do contexto em que se encontra a História da Educação no Brasil contribui para observar as suas relações com os depoimentos dos participantes desta pesquisa. Os professores, por exemplo, constatam a situação da HE na academia e dizem que um fenômeno contrário vem ocorrendo em alguns países nos quais o ensino das disciplinas e sua valorização são crescentes:

Ao contrário, em outros países, ela está cada vez sendo mais valorizada: Gostaria de acrescentar que, ultimamente, em contato com professores da Universidade de Londres, a experiência e a pesquisa que eles têm realizado lá também mostram o potencial formativo da História da Educação para o futuro professor. (P1, HE I, 2011)

Essa constatação está relacionada às construções de campo científico e disputa pelo campo, já abordadas anteriormente, que vão delineando a situação da História da Educação seja enquanto disciplina, seja enquanto objeto de pesquisa na pós-graduação.

A valorização à qual a professora P1 se refere, fora do Brasil, deveria ocorrer na educação brasileira, sobretudo na formação dos professores, pois, assim como afirmam os docentes, as disciplinas podem ser um elo entre todas as demais disciplinas formativas, tão necessárias para a atuação do futuro profissional da educação:

A disciplina de História da Educação é uma das únicas a possibilitar a visão integral entre métodos de alfabetização das crianças, universalização da escolaridade e avanços no âmbito psicopedagógico de forma contextualizada historicamente. (P2, HE II, 2012)

A influência do paradigma pós-moderno para a história da educação, já mencionado anteriormente, tem contribuído para a desvalorização da História da Educação enquanto disciplina, pois influencia o seu ensino a partir de uma perspectiva fragmentada dos fatos, isolados do contexto geral. Tal paradigma tem refletido ainda no campo de pesquisas e estudos em história da educação haja a vista que concentra boa parte delas numa perspectiva isolada dos acontecimentos macro-históricos. Ou seja, se na pós-graduação os estudos se dão a partir de objetos singulares sem articulação com o geral (a sociedade), no ensino, seus conteúdos aparecem fragmentados sem uma visão ampla e geral, somente com foco em algumas situações pontuais, em períodos específicos da história da educação, sem articulação com acontecimentos anteriores ou posteriores e sem referência ao contexto histórico, político e econômico maior.

Segundo Bittar e Ferreira Jr (2009) e Buffa (2011), estudar os fenômenos particulares, nessa tendência pós-moderna, acaba por não permitir que se façam relações com a realidade ampla e geral, isolando o singular do geral (a sociedade). Nesse sentido é que os professores das disciplinas procuram fazer o movimento contrário quando propõem disciplinas de caráter geral, a partir de uma compreensão ampla da realidade educacional. Assim o fazem por compreenderem que essa é a função das disciplinas de fundamentos da educação.

Muito embora se tenha observado pelas pesquisas de Gatti e Barreto (2009) que as disciplinas de Fundamentos da Educação ocupam boa porcentagem nos cursos presenciais de Pedagogia (22,6%), perdendo na quantidade de carga horária apenas para as disciplinas que envolvem conhecimentos pedagógicos específicos, a tendência na diminuição de horas de tais disciplinas nos currículos dos cursos pode ser observada na

própria formação curricular do curso de Pedagogia a Distância da UFSCar em que elas ocupam apenas 16,9% da carga horária total. Especificamente para as Histórias da Educação são reservadas 120 horas de um total de 3.200.

Mesmo se não fosse levado em consideração o fator da diminuição da carga horária das disciplinas, os docentes da pesquisa já consideravam a importância de se optar por oferecer conteúdos amplos da história da educação, pois a visão do geral sobre a evolução da escola precisa ser parte da formação do pedagogo e de qualquer profissional da educação. Assim concordam os docentes que as disciplinas de História da Educação, que já ficam com um espaço muito pequeno no currículo do curso, não podem ainda estar baseadas em conteúdos dispersos e isolados.

Ela não pode ser fragmentada, pois neste caso forneceria apenas “retalhos” sem conexão entre si. Isso não quer dizer que a História da Educação deve abranger “tudo”, não se trata de uma soma de todo e qualquer aspecto, mas das linhas gerais sobre a construção da escola, as lutas pela sua universalização como direito de todos. (P1, HE I, 2011)

Tanto os autores nos quais este trabalho se baseou quanto os docentes envolvidos expressam que a História da Educação e as demais disciplinas de Fundamentos da Educação devem ser tratadas, nos cursos de graduação (e pós-graduação) de forma orgânica, abrangente e unitária:

É impossível pensar a Pedagogia sem o concurso orgânico da História, Filosofia, Sociologia, Psicologia e Economia da Educação. Esses campos disciplinares, tais como são denominados, lançam os fundamentos para se pensar, planejar e implementar um sistema de ensino unitário que possibilita a educação completa para todas as crianças, independente das origens sociais. (P2, HE II, 2012)

O depoimento de um dos alunos comprova o do professor P2: *Foi a primeira vez na minha vida que pude compreender a evolução histórica da humanidade e sua influência na educação dos povos* (A6, HE I e HE II, 2012).

Arrisca-se a dizer ainda que as disciplinas de HE da Pedagogia UAB/UFSCar estão na contramão, até mesmo da filosofia do curso que tem em suas disciplinas e estruturação o reflexo do paradigma da pós-modernidade.

Diante dessas escolhas e do posicionamento dos docentes da UFSCar, os conteúdos de suas disciplinas procuram oferecer aos estudantes a visão geral da história da educação, visando à preparação do profissional mais crítico, deixando claro que outras especializações nesse campo devem ser feitas no nível de pós-graduação. Os próprios estudantes demonstraram que a opção por longos períodos gerais, porém com

fos condutores coerentes e articulados com a universalização da escola, foi a melhor opção para a formação em História da Educação.

Nesse sentido, os conteúdos da disciplina HE I tratam da educação Ocidental. O programa se inicia pela Grécia e Roma Antigas, passa pelo período medieval com sua Paideia cristã, pelas Reformas do século XVI e o pensamento pedagógico moderno, chega à escola e ao pensamento educacional no período da construção dos Estados Nacionais Burgueses, aborda o positivismo e o socialismo na educação e discute suas diretrizes no século XX.

Já a disciplina HE II inicia os estudos pela educação colonial com os padres Jesuítas, posteriormente aborda as Reformas Pombalinas, passa pela educação no Império e chega à República com conteúdos que abordam as Escolas Normais e os Grupos Escolares, as influências da escola Nova, as Reformas propagadas pelas Leis Orgânicas da Educação. Passa, ainda, pelas discussões sobre a elaboração da primeira LDB e o movimento popular por educação, chegando à educação na ditadura militar com a exigência mínima de oito anos de escolarização até a situação atual da educação brasileira.

A professora P1 assim define o eixo da disciplina HE II e depois o eixo da sua disciplina HE I:

No caso dele [do professor da disciplina de HE II], esse eixo é o problema da histórica exclusão da maioria da população brasileira do direito a uma escola de qualidade. No meu [HE I], da formação histórica da própria escola como uma das principais instituições do mundo ocidental, sua expansão e democratização, e seu papel para formar pessoas de forma crítica e humanista. (P1, HE I, 2011)

Para os docentes das disciplinas de HE o curso de Pedagogia não pode ser um curso de especializações em campos educacionais, como tem sido a tendência das últimas décadas, explicitada no capítulo 1, com base nas considerações de Saviani (2008) ao analisar as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Deve prezar, sim, pela formação geral e profunda sobre educação, conforme se observa no depoimento da professora P1:

A minha opção teórico-metodológica segue o princípio segundo o qual um curso de Graduação não pode visar à especialização e, sim, a aprendizagem panorâmica e abrangente sobre os conteúdos que historicamente formam o campo de conhecimento de uma determinada disciplina. Isso vale para todas as disciplinas, segundo a minha concepção de ensino. (P1, HE I, 2011)

Nesse sentido é que os materiais das disciplinas foram pensados para a formação do pedagogo. A partir de uma perspectiva ampla, geral e articulada com os

fatos históricos, os estudantes avaliaram os materiais como sendo *Bons* e *Muito bons*. 67% consideram *Muito bons* os materiais impressos enquanto 89% avaliaram como *Muito boas* as vídeo-aulas e as *webconferências*:

Os materiais didáticos são bem claros e objetivos e foram de fundamental importância para a realização das propostas. Sempre bem contextualizado, escritos e organizados, me deram uma ampla visão da história da educação ao longo dos anos. (A2, HE I e HE II, 2012)

Da mesma maneira, os docentes foram avaliados nos aspectos *interação*, *feedback*, *materiais* e *metodologia*, recebendo conceitos *Bons* (22%) e *Muito bons* (88%). Avaliaram bem toda a equipe de tutoria assim como os docentes nos quesitos referentes à abordagem dos conteúdos e à metodologia seguida por eles:

Como já mencionado, foi a disciplina do curso em que os professores estiveram mais presentes, demonstrando uma preocupação com a aprendizagem realmente grande. Os tutores pareciam muito afinados - assim como os professores. (A3, HE I e HE II, 2012)

A minha recordação em relação a esta disciplina aos professores e tutores era de muita atenção aos alunos, as dúvidas e aos questionamentos levantados, sempre oferecendo *feedbacks* rápidos e pontuais, lembro de termos sempre muito material de apoio e acesso aos tutores e professores. Foi uma disciplina exemplar no curso. (A5, HE I e HE II, 2012)

Tais avaliações a respeito dos materiais específicos das disciplinas e estratégias de ensino e aprendizagem também foram feitas pelos tutores virtuais que constataram se tratar de experiências bem sucedidas na formação em História da Educação para a atuação profissional na educação.

No primeiro capítulo deste trabalho discutiu-se a formação de professores para os anos iniciais da escolarização e a Pedagogia e como elas foram se efetivando, evoluindo, se aproximando e se distanciando até a situação atual. Foi possível constatar que a polêmica sobre a formação de professores e de especialistas da educação sempre permeou principalmente os cursos de Pedagogia. Idealmente, a formação do pedagogo deveria se dar por meio de condições que oferecessem a ele a escolha entre se tornar um professor ou trabalhar em outros âmbitos da educação, sem que tal separação fosse evidente. Essa formação deveria também proporcionar uma formação orgânica e unitária do profissional da educação, do pedagogo completo, daquele que seria capaz de contribuir para a resolução dos problemas educacionais. Essa discussão será inesgotável, mas pode seguir por rumos diferentes e melhores. É nesse sentido que as disciplinas de História da Educação podem, mais uma vez, contribuir para que a

formação do pedagogo esteja voltada aos problemas educacionais brasileiros com enfoque na escola.

Diante disso, pode-se dizer que os participantes deste trabalho concordam com essas constatações uma vez que consideram as disciplinas de História da Educação bons elos para a formação de professores e de especialistas, seja em cursos presenciais, seja em cursos a distância. Os professores e tutores assim concluem que:

A disciplina interfere na vida do profissional da educação da seguinte forma: o pedagogo que compreende o processo de configuração da educação atual passa a entender o contexto em que está inserido e pensa formas de melhor intervir e quiçá transformar o referido contexto. (T7, HE II, 2011)

Tanto para especialistas como para professores, as disciplinas de História da Educação cumprem – ou devem cumprir – a função de proporcionar uma compreensão do processo de construção do direito à escola, a visão de processo, ou seja, de que tudo é construído socialmente. (P1, 2012)

Portanto, com a dimensão da história da educação os pedagogos podem buscar melhores formas de mediatizar as aprendizagens e trazer para a educação o papel político, engajado socialmente e culturalmente no cotidiano da sala de aula, além de buscar, por intermédio de representações, melhores condições de trabalho. (T6, HE I, 2011)

Sem esse entendimento, a profissão do pedagogo se tornaria técnica e sem consistência reflexiva inclusive sobre a situação da educação nos dias atuais. (T4, HE II, 2011)

Da mesma forma, quando questionados sobre a importância das disciplinas diante do currículo do curso e sobre a importância delas para a própria formação, os estudantes demonstraram que também são fundamentais. Para a primeira questão sete estudantes escolheram a opção *indispensável* e dois escolheram *muito importante*. Para a segunda, oito escolheram *indispensável* e um, *muito importante*. Além disso, oito escolheram a opção *muito* para responder ao quanto: 1. Contribuíram para a prática profissional; 2. Aumentaram seu nível de criticidade e 3. Poderão contribuir para a prática pedagógica de professores.

Todos os depoimentos consideraram as disciplinas como importantes para a formação de cada um e destacaram aspectos que mais os impressionaram. Um dos depoimentos acabou por se destacar, pois apresentou uma síntese dos objetivos dessas disciplinas na UAB/UFSCar:

As disciplinas foram fundamentais para percebermos a evolução do pensamento pedagógico, e para nos dar o sentimento de estarmos nos inserindo nessa história. A atividade pedagógica é, em geral, entendida de modo a-histórico, por todos aqueles que não a praticam. A atividade é basicamente entendida como uma "prática", de modo que, para exercê-la, devemos nos instrumentalizar com algumas "ferramentas" também de viés prático. As disciplinas dão (pelo menos a mim deram) a dimensão da educação como processo histórico, determinando e sendo determinada por

contingências que lhe são extrínsecas. São, me parece, o fundamento do curso todo que, sem elas poderia descambar para um viés excessivamente pragmático, descontextualizado. (A3, HE I e HE II, 2012)

A maior parte dos entrevistados acredita que as disciplinas devem fazer parte do início da formação sendo as primeiras disciplinas a serem cursadas com o intuito de oferecer compreensão geral e preparação para as demais disciplinas do curso (muito embora um deles tenha dito que elas deveriam acompanhar o curso ao longo das ofertas das demais disciplinas). Devem:

Estar na fase inicial do curso, pois fornecem o quadro histórico no qual as metodologias, as didáticas, e todo o conjunto de outros conhecimentos ou práticas estão assentados. Por exemplo, para se compreender o método Paulo Freire de alfabetização, é preciso conhecer o contexto histórico em que ele foi elaborado. Pensar historicamente significa indagar: por que esse método foi criado naquela determinada circunstância e não em outra? Para respondermos a essa pergunta, precisamos conhecer a História do Brasil e a História da Educação. (P1, HE I, 2012)

Dessa forma, o que foi discutido no capítulo 2 a respeito da importância da História da Educação para a formação de futuros pedagogos e professores está condizente com os depoimentos dos participantes desta pesquisa. As considerações de Saviani (2008) de que é pela história que se formam os homens ficam implícitas nos depoimentos que registram a constatação de que o conhecimento histórico contribui para a questão da prática pedagógica.

Segundo constata o professor P2 é preciso ter uma compreensão geral dos métodos de alfabetização e da escola:

No âmbito do currículo do curso de Pedagogia da UAB-UFSCar, a disciplina de História da Educação é uma das únicas a possibilitar a visão integral entre métodos de alfabetização das crianças, universalização da escolaridade e avanços no âmbito do psicopedagógico de forma contextualizada historicamente. Em síntese: a História da Educação é o único campo disciplinar que possibilita tal visão abrangente da formação humana. (P2, HE II, 2012)

Tal visão está baseada numa perspectiva que tende ao modelo formativo a partir da compreensão geral de todos os aspectos formativos que envolvem a profissão do educador e do professor, não admitindo especializações no nível de graduação, pois nessa fase subtende-se um momento de formação geral, preparatória e sólida. Assim compartilha-se da posição da professora P1 que conclui:

O estudo de tópicos isolados, tendência iniciada na década de 1990, deve interessar à pesquisa e não ao currículo da Graduação, pois o momento da Graduação deve ser formativo, da compreensão geral e não da especialização. A especialização (interesse temático) deve ser um momento posterior. A minha opção teórico-metodológica segue o princípio segundo o qual um

curso de Graduação não pode visar a especialização e, sim, a aprendizagem panorâmica e abrangente sobre os conteúdos que historicamente formam o campo de conhecimento de uma determinada disciplina. Isso vale para todas as disciplinas, segundo a minha concepção de ensino. A Graduação é o momento formativo mais importante do futuro profissional, então ele não pode entrar em contacto apenas com uma parte do conteúdo ou um tema que seja a especialidade de pesquisa do seu professor. Ele não está se formando pesquisador, ele está se formando professor! (P1, HE I, 2012)

Diante da articulação dos capítulos anteriores e dos depoimentos dos participantes desta pesquisa pôde-se constatar que as disciplinas de História da Educação deveriam subsidiar as demais disciplinas do curso, algumas mais e outras menos. Isso, entretanto, só poderia se efetivar se houvesse um planejamento entre disciplinas efetivado pela prática do retorno delas à História da Educação, o que proporcionaria aos estudantes possibilidades de refletir sobre a teoria e a prática. Essa constatação deu-se pela observação de documentos, mas, sobretudo, pelos depoimentos dos entrevistados que legitimaram uma experiência formativa de relevância.

Conclusão

O objetivo desta pesquisa foi identificar o papel das disciplinas de História da Educação - HE para a formação de pedagogos. Pretendíamos responder à questão tendo como referência as disciplinas de HE do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, compreendendo-as como um fato particular – enquanto disciplinas da Pedagogia a distância da universidade – diante do contexto geral – enquanto disciplinas de HE nos cursos de formação de pedagogos. Visávamos compreender como a história da educação poderia auxiliar na articulação das disciplinas formativas dos currículos dos cursos de Pedagogia se a mesma fosse abordada de maneira a considerar longos períodos de tempo e de conhecimentos gerais e unitários da História da Educação ocidental e brasileira.

Para auxiliar na resposta a questão, abordamos no primeiro capítulo alguns aspectos da Pedagogia, dos pedagogos e da formação de professores no Brasil ao longo da história até os dias atuais. As inúmeras definições do que é Pedagogia e do fazer do pedagogo influenciaram os acontecimentos históricos da educação brasileira. Vimos que nessa história existiram cursos específicos para a formação de professores para os anos iniciais desde o século XIX até a década de 1990, com as escolas Normais, os cursos de Magistério e os CEFAMs. Todos esses cursos foram oferecidos em nível correspondente ao atual Ensino Médio. Em outras palavras, a formação para a atuação nos primeiros anos da escolarização institucionalizada, em grande parte e durante um longo período, foi dada fora do ensino superior, até a promulgação da LDBEN de 1996.

Paralelamente a esses cursos, observamos o nascimento oficial do curso de Pedagogia no ano de 1939. Esse, por sua vez, em alguns momentos formava o especialista da educação e não o professor, até que no período posterior ao regime militar, na década de 1980, também passou a formá-lo oficialmente quando instituiu mais uma habilitação específica para a formação de professores nas primeiras séries do Primeiro Grau, haja vista a necessidade de mão de obra para atender a demanda pela escola. Dessa forma, nesse momento da história é que, tanto no magistério em nível correspondente ao Médio, quanto na Pedagogia, em nível superior, passou a se formar professores para os anos iniciais.

A situação permaneceu assim até os anos de 1990, quando a nova LDBEN exigiu que os professores das séries iniciais fossem graduados no ensino superior. A

partir de então os cursos de nível médio foram extintos para dar lugar a outros cursos de formação, como o Normal Superior e a Pedagogia. Verificamos que os fatores históricos influenciaram a situação dos currículos atuais dos cursos quando discutimos as determinações sobre os novos referenciais nacionais propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para a Pedagogia. Os referenciais estão de acordo com as novas tendências educacionais crescentes a partir dos anos de 1990, denominadas como pós-modernas. Tal influência se dá no âmbito dos currículos que estão cada vez mais heterogêneos – gerais nos temas e fragmentados nos conteúdos – e que acabam por não conseguir formar o pedagogo nem para ser o professor ideal, nem o especialista competente.

No segundo capítulo, apresentamos, em linhas gerais, o cenário da História da Educação no Brasil enquanto campo científico e enquanto disciplina. Constatamos que, enquanto campo científico, nasceu com as pesquisas na pós-graduação e se desenvolveu, sobretudo, a partir dos anos de 1980. Enquanto disciplina, fez parte dos currículos dos cursos de formação, porém, inicialmente, foi dependente da disciplina de Filosofia da Educação.

Verificamos que, desde os anos de 1990, as pesquisas se intensificaram num movimento de valorização da História enquanto campo científico. Porém, tal valorização ocorreu diante das novas tendências educacionais influenciadas pela Nova História, que passou a contemplar outras fontes e novos objetos de pesquisa, assim como novas abordagens diferentes daquelas que interpretavam a história a partir de seus fatos políticos. A chamada História Cultural passou a fazer parte preferencial das pesquisas em História da Educação. Todavia, outro grupo de pesquisadores se dedicou a estudos que permaneceram com o referencial teórico marxista, em abordagens consideradas mais críticas. Essas abordagens continuavam a levar em consideração as questões de âmbito geral da sociedade, associadas à política e à economia, sendo fundamentais para as determinações dos objetos estudados.

Em meio a esse contexto, constatamos que as disciplinas de História da Educação passam por um momento atual de desvalorização de seu ensino quando observamos a sua participação nos currículos, tendo sua carga horária diminuída para dar lugar a outras disciplinas com outros conteúdos formativos.

No terceiro capítulo, demos continuidade à pesquisa expondo a evolução histórica do ensino superior brasileiro desde a década de 1930 com o nascimento das universidades brasileiras. Vimos que nos anos de 1960 estouraram movimentos que

reivindicavam vagas para a população, haja vista os candidatos excedentes dos vestibulares nas universidades públicas. Durante o regime militar, em meio ao desenvolvimento da industrialização e do capitalismo brasileiro, houve investimentos nunca antes vistos para a criação de universidades e expansão de vagas no ensino superior público e privado. O objetivo da expansão se caracterizava em dois âmbitos: primeiro profissionais seriam formados para atender à demanda de crescimento da industrialização e do capitalismo que careciam de mão de obra e; segundo, profissionais seriam formados nas licenciaturas para atender a demanda de professores nas escolas públicas, tendo em vista a nova exigência de oito anos mínimos de escolarização obrigatória.

Constatamos que na década de 1990 os cursos de formação passaram a ter a nova possibilidade de serem cursados a distância, de acordo com a nova LDBEN de 1996. Desde então, instituições públicas e particulares, com incentivos e investimentos dos governos, passaram a criar cursos de Educação a Distância. Inicialmente, tais cursos se concentravam na categoria da formação de professores, portanto, eram, em sua maioria, cursos de licenciatura. Nos anos 2000 outros cursos, em nível de bacharelado, foram sendo criados.

Observamos inúmeras experiências de cursos a distância que ficaram reconhecidas nacionalmente tanto porque visavam a inclusão de pessoas sem formação que já atuavam na docência, quanto para a inclusão dos que não podiam cursar o ensino superior na modalidade presencial. Além disso, verificamos a existência de experiências reconhecidas pelo seu modelo formativo de qualidade, a partir do uso das tecnologias da EaD. Nesse sentido, discutimos alguns aspectos referentes às práticas adotadas na modalidade a distância a fim de subsidiar as análises a respeito das metodologias empregadas nas disciplinas de História da Educação I e II da UAB/UFSCar. As questões que envolvem novas maneiras de se ensinar e aprender a distância foram contempladas nesse capítulo uma vez que ele abordou de maneira geral quais são as necessidades para a modalidade.

Nessa parte do trabalho pudemos compreender a educação a distância na perspectiva de alguns estudiosos. Alguns deles críticos a um sistema que trata a educação como mercadoria; outros que observam na modalidade um potencial de resolver os problemas educacionais por meio da substituição do professor pela tecnologia; e uma parte, ainda, que considera a EaD como mais uma política de inclusão no ensino superior.

Por fim, no quarto capítulo analisamos os depoimentos dos participantes da pesquisa: docentes, tutores virtuais e estudantes das disciplinas de História da Educação I e II da Pedagogia UAB/UFSCar. As análises focaram na retomada dos capítulos anteriores justificando algumas das discussões com base nas considerações extraídas dos depoimentos. Além disso, procuramos demonstrar um pouco da importância e do papel das disciplinas na formação dos estudantes de Pedagogia com base nos esclarecimentos registrados pelos professores, tutores e alunos.

Descrevemos no capítulo a estrutura e o modelo formativo da UAB/UFSCar e do curso de Pedagogia especificamente a partir do documento que constitui o Projeto Pedagógico e constatamos que se trata de um curso que está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, pois observamos as referências ao documento e suas influências no currículo.

Tendo em vista as referências históricas, pudemos descrever como as disciplinas de História da Educação I e II estão inseridas no curso de Pedagogia UAB/UFSCar, assim como, pudemos constatar que as opções teórico-metodológicas adotadas pelos seus docentes se diferenciam das propostas predominantes em outras instituições. Tal fato ocorre, pois elas se concentram em períodos abrangentes da História da Educação ocidental e brasileira, sob a justificativa de oferecer aos estudantes uma formação que lhes permita compreender o processo de construção da escola para todos e se reconhecerem nesse processo enquanto futuros profissionais. Adicionalmente, observamos que as metodologias adotadas pelas disciplinas na UFSCar contribuíram para que o ensino e a aprendizagem fossem efetivos na modalidade a distância da universidade.

Diferentemente do modelo formativo das disciplinas na UFSCar, as próprias ementas dos outros cursos e as opções teórico-metodológicas de seus docentes demonstram que as formas de abordar a História da Educação se concentram em duas perspectivas relacionadas: primeiro, períodos de tempos pontuais e específicos, como por exemplo, a década de 1930 e os movimentos da Escola Nova e; segundo, temas pontuais e isolados de seu contexto histórico geral, como, por exemplo, história da infância e da criança.

Dessa forma, nesse último capítulo, observamos que os depoimentos dos participantes se aproximavam bastante das conclusões dos estudiosos nos quais se basearam os capítulos anteriores, principalmente em relação às disciplinas de História da Educação para a formação do pedagogo.

Depois de percorrer esse caminho, com a pesquisa já realizada, esperávamos ter como resultado uma valorização das disciplinas de História da Educação para a formação do pedagogo da UAB/UFSCar, porque poderíamos compreender como elas podem formar o profissional. Os resultados a que chegamos apontam para as relações que a história da educação estabelece com toda a formação do pedagogo.

Diante do currículo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar e das próprias experiências reais das disciplinas de História da Educação I e II, observamos ser possível articular seus conteúdos aos demais conteúdos formativos propostos por outras disciplinas. Porém, o que nos intriga nesse momento é que uma parte dessas outras disciplinas não se articula com a História da Educação, uma vez que estão inseridas numa tendência educativa de priorizar conteúdos excessivamente heterogêneos e por demais amplos e assessoriais, que não oferecem a formação desejada para o pedagogo, pois implicam mais em procedimentos atitudinais do que na seleção de bons conteúdos formativos necessários à prática profissional. Além disso, as disciplinas de metodologias ou práticas de ensino parecem não considerar a história como referência direta para as suas abordagens. Desta forma, como concluem Gatti e Barreto (2009):

Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente. A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo. (GATTI & BARRETO, 2009, p.121)

Sabe-se que nem todas as experiências formativas das disciplinas do curso de Pedagogia a distância da UFSCar estão baseadas em escolhas qualitativamente importantes para o pedagogo e que algumas delas constituem-se em conteúdos que não darão subsídios para o futuro profissional atuar, principalmente, nas escolas públicas. Tal realidade reflete a tendência geral dos cursos de Pedagogia do país e não apenas uma característica do curso de Pedagogia a distância da UFSCar.

Notamos, diante das problemáticas da formação de professores e pedagogos, seja na modalidade presencial ou a distância, que o foco da formação precisa centrar-se na unidade escolar. Desta forma, conforme indica Saviani (2008), os futuros profissionais seriam efetivamente preparados. Consideramos que as disciplinas de História da Educação tenham papel importante na contribuição sobre a opção de se ter a escola como eixo na formação dos pedagogos, pois é ela que, justamente, situa a escola em seus tempos e espaços, fato que poderia garantir o que Saviani observa:

Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e aprendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas (SAVIANI, 2008, p. 153).

Nesse sentido, concluímos que as disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia a distância da UFSCar constituem-se em uma experiência formativa que colabora para a articulação entre as demais disciplinas do curso, mas, sobretudo, colabora para a formação do pedagogo no sentido de proporcionar uma visão mais crítica a respeito da educação, uma vez que a proposta pedagógica que as envolve considera uma formação histórica ampla, articulada com as questões sociais, políticas e econômicas que interferem na educação. Tal conclusão é possível pela observação dos depoimentos dos participantes da pesquisa e pelos estudos e referências explicitados nos capítulos desta dissertação.

Concluímos que a experiência nas disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia a distância da UFSCar pode ser parâmetro para outras disciplinas nos cursos de formação brasileiros sejam eles presenciais ou a distância, mas que para essa última modalidade merece especial atenção uma vez que tem se sobressaído dentre os cursos de Pedagogia a distância oferecidos no país.

Referências

Documentos

BRASIL. *Decreto No. 2.494. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

Promulgado em 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. *Decreto No. 5.622. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Promulgado em 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. *Decreto No. 5.773. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm.

Promulgado em 9 de maio de 2006.

BRASIL. *Decreto No. 5.800. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Promulgado em 8 de junho de 2006.

BRASIL. *Decreto No. 6.755. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

Promulgado em 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010.* Censup: Outubro de 2011.

BRASIL. Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 12/11/2011b.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10/01/2012.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 15/03/2012d.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15/02/2012b.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 12/02/2012c.

SÃO PAULO. Decreto 28089/88 Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988. *Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/189039/decreto-28089-88-sao-paulo-sp>. Acesso em 21/11/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Modalidade: Educação a Distância. São Carlos/SP, 2010.

Livros e Periódicos

ABREU, Cláudia B. Leite de e EITERER, Cármem Lúcia. **Formação Continuada de Professores no Projeto Veredas: saberes acadêmicos e experienciais**. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1337/1146> Acesso em: 20/05/2011.

BARRETO, Raquel Goulart. **A educação a distância no discurso da “democratização”**. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/4_a_educacao_cp13.pdf Acesso em: 03/02/2013.

_____, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf> Acesso em: 03/02/2013.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

BITTAR, Marisa e FERREIRA Jr, Amarílio. **História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 10/12/2012.

BITTAR, Marisa. **História da Educação: da antiguidade à época contemporânea**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2009.

BORGES, Bruno Gonçalves e GATTI Jr., Décio. **O ensino de história da educação na formação de professores no Brasil Atual**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art02_40.pdf. Acesso em: 10/06/2012.

BUFFA, Ester. Contribuições da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. In: **Em Aberto**, Brasília; ano IX, nº 47, jul/set, 1990.

_____. Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. In: **Série Estudos**. Campo Grande-MS, n. 12, p. 79-86, jul./dez 2001.

CAPES, Histórico. Home page Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21 Acesso em 10/01/2012.

CAPES. **Catálogo do Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/sudeste.pdf>. Acesso em 10/01/2012.

CARNEIRO, Maria A. B. O PEC: Formação Universitária: a complexidade de um processo. **Revista Pucviva**, n. 24. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r03.htm. Acesso em 14/04/2012.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: **Seminário: Universidade: por que em como reformar? MEC/SESu: 6 e 7 de agosto de 2003**. Disponível em: http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/MarilenaChaui.pdf Acesso em: 15/05/2011.

DIAS, Rosilâna Aparecida e LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DURHAM. Eunice R. **Educação Superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In. Schwartzman, Simon e Brock, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005

FARIA Filho, Luciano M. de e VIDAL, Diana Gonçalves. **História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 20/11/2011.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J. E. M. M. Editores, 1998.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. **A Escola normal da Capital: Instalação e Organização (1906-1916)**. Dissertação (Mestrado) UFMT, Belo Horizonte, 2010.

FÉTIZON, Beatriz A. de M e MINTO, César A. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. Orgs. SOUZA, Dileno D. L de; SILVA JR., João dos Reis e FLORESTA, Maria das Graças S. São Paulo: Xamã, 2010. p. 155-174.

FIGEUIREDO, Maria C.M. e COWEN, Robert. **Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil**. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/6professores.pdf> Acesso em 06/05/2012.

FILATRO, Andrea. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (Orgs). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 96-104.

FORMIGA, Manuel Marcos M. A terminologia da EAD. In: **Educação a Distância: o estado da arte**. Orgs. LITTO, Fredric M. e FORMIGA, Manuel Marcos M. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.

FUNDAÇÃO Roberto Marinho. **Telecurso – Histórico**. Disponível em: <http://www.telecurso.org.br/historico/>. Acesso em 15/04/2012.

GATTI JR., Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan./jun. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____, Bernadete Angelina. **A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais**. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/615/560> Acesso em: 03/02/2013.

GOBBI, Maria do Carmo M.; UTSUMI, Miriam C. **A formação do professor do curso de licenciatura curta em ciências**. Disponível em: <http://www.icmc.usp.br/~mutsumi/publicacoes/10.pdf>. Acesso em 18/02/2012.

HAYASHI, Maria Cristina P. I et. al. **História da Educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01/06/2012.

KENSKY, Vani Moreira. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância. In: Mill, Daniel e PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

LEITE, Selma. *Histórico da UniRede*. **Universidade Virtual Pública do Brasil**. Disponível em: http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27. Acesso em 13/04/2012.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a distância: expansão, regulamentação e mediação docente. Ver. **Educação em Foco: Gênero, sexualidade, cinema e educação**, mar/ago 2009, vol. 14, no. 01, p. 145-159. ISSN 01104-3293. Editora UFJF

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 63 – 100.

_____, José C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Valéria S. e DAL-FORNO, Josiane. **Particularidades da comunicação virtual na educação**. Resumo. s.l. {Curso de Formação para professores da UAB/UFSCar}, s.d. [2012]. p. 1-3.

LIMA, Valéria S. e OLIVEIRA, Mária R. G. de. O aluno virtual e a Importância da participação em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. s.d. Texto adaptado de Lima, V. S. e Oliveira, M. R. G., A importância da Comunidade Virtual de Aprendizagem para o aluno de EaD In Otsuka, J.; Oliveira, M. R. G.; Lima, V. S.; Mill, D.; Magri, C.(orgs). **Educação a distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: Guia de Estudos, Coleção UAB---UFSCar, 2011. p.15---25.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec. [online]**. 2000, vol.14, n.1, pp. 41-60. ISSN 0102-8839. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>.

MEN, Lilliana e NEVES, Fatima Maria. **Debates e noções no campo da história da educação**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art12_25.pdf. Acesso em: 01/07/2012.

MILL, Daniel et. al. Sobre a Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar): um relato de experiência na Educação a Distância. In: **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. Orgs. MILL Daniel R. S.; RIBEIRO, Luis R. de C. e OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2010. p. 173-189.

MORAN, José Manual. **A educação superior a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

MOURA, Antônio Plínio Pires de. Brasil industrial: do capitalismo retardatário à inserção subordinada no mundo neocolonial. In: **BAHIA ANÁLISE & DADOS** Salvador - BA SEI v.11 n.3 p.82-89 Dezembro 2001.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **A criação das licenciaturas curtas no Brasil**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/doc01_45.pdf. Acesso em 10/07/2012.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI et. al. (Orgs). **História e Historiografia da Educação: O debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2006. P. 50-64.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. In: **Rev. Adm. Pública** v.41 n.spe Rio de Janeiro 2007.

NUNES, Edson; MARTIGNONI, Enrico; MOLHANO, Leandro e CARVALHO, Márcia Marques de. **Estrutura e ordenação da educação superior: taxonomia, expansão e política pública**. Disponível em: http://www.databrasil.org.br/pdf_docs/Doctrab24.pdf. Acesso em: 20/10/2010.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009.

PROFORMAÇÃO. Home page do Programa de Formação de Professores em exercício. Histórico. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso em 15/04/2012.

PRÓ-LICENCIATURA. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=708. Acesso em 15/04/2012.

SALTO PARA o futuro. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13258:salto-para-o-futuro&catid=111:tv-escola. Acesso em 14/04/2012.

SÃO PAULO. Home page da Secretaria de Estado da Educação. *Rede do Saber*. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Quemsomos/AorigemdaRededoSaber/tabid/183/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em 13/04/2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2 ed. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, Dermeval. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71509907.pdf>. Acesso em: 30/06/2012.

_____, Dermeval. **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval et. al. (Orgs.). **O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional**. 3 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. P. 7-15.

SCHAFFRATH, Marlet dos A. Silva. **Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores**. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf. Acesso em 11/05/2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kelly. C. **A profissão de ensinar: uma análise dos graduandos em pedagogia da UFSCar**. arquivo in mimeo UFSCar. 2007

SMITH, Roberto. Notas sobre Universidade e desenvolvimento. In: **A Universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar?** Brasília, 6-7 Ago. 2003.

TELES, Lucio. Aprendizagem por *e-learning*. In: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 72-80.

UFMT. Home page da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. *Educação a distância*. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/2285>. Acesso em 13/04/2012.

UNIVESP. Home page do Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo. UNIVESP. Disponível em: <http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/1/conheca-o-programa-univesp>. Acesso em 14/04/2012.

VALENTE, José Arnaldo. Sobre o conceito de Polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: Mill, Daniel e PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval et. al. (Orgs.). **O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional**. 3 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. P. 88-98.

ZUIN, Antônio Álvares. **O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf> Acesso em: 03/02/2013.

_____, Antônio Álvares. **Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf> Acesso em: 03/02/2013.

Questionários

ALUNOS. Questionário com os Alunos das disciplinas História da Educação I e II (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9). In: *GoogleDocs*. São Carlos: 06/05 a 20/07/2012. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

PROFESSOR 2. **Questionário com o Professor da disciplina História da Educação II (P2)**. São Carlos: 19/06/2011. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

PROFESSOR 2. **Questionário Complementar com o Professor da disciplina História da Educação II (P2)**. Londres: 18/07/2012. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

PROFESSORA 1. **Questionário com a Professora da disciplina História da Educação I (P1)**. São Carlos: 01/07/2011. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

PROFESSORA 1. **Questionário Complementar com a Professora da disciplina História da Educação I (P1)**. Londres: 31/07/2012. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

TUTORES VIRTUAIS. Questionário com os Tutores Virtuais da disciplina História da Educação I (T1; T2; T3; T4; T5). In: *GoogleDocs*. São Carlos: 01/06 a 30/06/2011. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

TUTORES VIRTUAIS. Questionário com os Tutores Virtuais da disciplina História da Educação II (T6, T7, T8, T9, T10). In: *GoogleDocs*. São Carlos: 01/06 a 30/06/2011. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

TUTORES VIRTUAIS. Questionário Complementar com os Tutores Virtuais da disciplina História da Educação I e II (T2; T10; T9). In: *GoogleDocs*. São Carlos: 30/06 a 15/07/2012. Entrevistadora: Aldrei Jesus Galhardo Batista.

Anexos

Anexo A – Ementa da Disciplina História da Educação I

Carga horária: 60 horas

Ementa: A História da Educação I terá como eixo a luta, através dos tempos, pela expansão da escola para todas as classes sociais enfocando as principais concepções de educação: o ofício do professor e sua relação com a aprendizagem das crianças, a idéia de escola de Estado na Antiguidade Clássica, a concepção de educação cristã, as reformas religiosas na modernidade e as primeiras exigências de uma escola para todas as crianças, a educação no projeto iluminista: as propostas de uma escola estatal, as revoluções burguesas, o industrialismo, a expansão escolar e as pedagogias centradas na criança, os movimentos dos trabalhadores, as idéias socialistas e as lutas pela escola no século XIX, o nascimento da Escola Nova e seu impacto sobre a "Escola tradicional", a educação no século XX e seus novos protagonistas: as lutas feministas, o direito das crianças, as novas concepções.

Objetivos (s) da Disciplina: Compreender que em cada época histórica a educação teve e tem as marcas de seu tempo; Entender que na escola nem sempre as crianças foram tratadas como crianças e que os professores nem sempre foram reconhecidos pela sociedade e pelo Estado; Conhecer as lutas para que a educação (escola formal) deixasse de ser privilégio de poucos e passasse a ser um direito de todos.

Referências Bibliográficas:

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MANACORDA, M. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DEWEY, J. *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação, Teoria da vida moral*. Tradução de Murilo Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os Pensadores).

Anexo B – Ementa da Disciplina História da Educação II

Carga horária: 60 horas

Ementa: A Educação no Brasil (O Brasil colonial e a educação jesuítica (1549-1759); As Reformas Pombalinas; A educação no período imperial (1822-1889): Ato Adicional de 1834, o ensino elementar e profissional, o ensino secundário e superior (as Faculdades de Direito); O início da era republicana: a Constituição de 1891 e a dualidade de sistemas na educação pública; A década de 20 e as reformas educacionais: a influência da Escola Nova no Brasil, as reformas do Estado Novo, a Ditadura Militar no Brasil; Educação após a Ditadura Militar).

Objetivo (s) da Disciplina: O principal objetivo desta disciplina é interpretar a história da educação brasileira, da Colônia à República, com base no seguinte binômio: elitismo e exclusão; e, analisar o processo de construção da escola pública no contexto da história da educação brasileira. Dentro deste objetivo geral, considerando o período estudado, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a concepção de educação jesuítica, as primeiras escolas brasileiras ancoradas pelos ideais da Companhia de Jesus;
- Compreender as modificações propostas e impostas pelas reformas Pombalinas e as consequências desta na educação no período Imperial;
- Estudar as concepções de educação da República e as primeiras tendências de expansão da escola;
- Encetar e direcionar a discussão acerca da construção do sistema nacional de educação baseado nos princípios de universalidade, estatalidade, obrigatoriedade, laicidade e co-educação;
- Compreender as disputas e discussões que permearam e influenciaram a pedagogia do século XX no Brasil;
- Conhecer e discutir as propostas e ações na política educacional brasileira no período da Ditadura Militar;
- Debater o papel da escola hoje e os desafios para a sua democratização.

Bibliografia Básica:

AZEVEDO, Fernando et al. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* (Manifesto dos pioneiros da educação nova). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XXXIV, n. 79, p. 108-127, jul.-set., 1960.

FERREIRA Jr., Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123p. (Coleção UAB-UFSCar).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WEFFORT, Francisco C. *Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia de liberdade*. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 1-26.

Bibliografia Complementar:

AZEVEDO, Fernando et al. Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao Governo). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 74, p. 03-24, abr.-jun., 1960.

BINZER, Ina von. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Tradução de Alice de Rossi et al 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. In: FERREIRA Jr., Amarílio (Org.). *Educação jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768)*. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERREIRA Jr., Amarílio (Org.). *Educação jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768)*. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007.

FERREIRA Jr., Amarílio, BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n.86, p.171-195, abr. 2004.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 30ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

PRADO Jr., Caio. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Poder político e educação de elite*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editores & Autores Associados, 1992.

Anexo C – Questões aplicadas aos professores das disciplinas

Primeiro bloco de questões: Sobre a UAB-UFSCar

1. Conte como foi a sua entrada na UAB-UFSCar. Quais eram as suas expectativas?

Como é a relação institucional com a UAB-UFSCar?

2. Opine sobre a proposta da UAB-UFSCar, sua estrutura e se indicaria mudanças.

3. *Dê sua opinião a respeito do Projeto Político Pedagógico para o curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB-UFSCar.*

Segundo bloco de questões: Sobre a concepção de educação da professora.

1. *Explique sua visão de EAD antes e depois da experiência na UAB-UFSCar.*
2. *O que um professor precisa saber para atuar num curso a distância?*
3. *Márcio Silveira Lemgruber no artigo da Revista Educação em Foco mar/ago 2009 “Educação a Distância: expansão, regulamentação e mediação docente” faz a seguinte consideração:*

“A tendência é que as fronteiras entre educação presencial e a distância cada vez mais percam demarcações rígidas. Concursos a distância recorrem a atividades presenciais como estratégias para conseguir um melhor rendimento, aumentando o sentimento de fazer parte de um grupo, o que pode ser decisivo para evitar a evasão. Por sua vez, a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos presenciais será corriqueira.” (p. 151)

Comente algo a respeito da afirmação fazendo um paralelo entre a educação a distância e a educação presencial de acordo com a sua experiência como docente nas duas formas de ensino-aprendizagem.

4. *Qual a importância dos cursos de formação para os tutores virtuais e professores que trabalham na EAD?*

Terceiro bloco de questões: Sobre os alunos da disciplina.

1. *Comente algo sobre o perfil dos alunos da UAB-UFSCar. Você considera que esse perfil interfere no desenvolvimento da disciplina?*
2. *Você observa diferenças de aprendizagem, na sua disciplina, entre alunos da UFSCar da educação a distância e da educação presencial?*

Quarto bloco de questões: Sobre os tutores virtuais da disciplina.

1. *Qual a sua opinião sobre os tutores virtuais. Que papel eles desempenham na disciplina?*
2. *Como você vê a consolidação da equipe de tutores ao longo das ofertas da disciplina e como vê a entrada de novos tutores virtuais na equipe?*
3. *Qual a importância dos encontros presenciais e virtuais com a equipe de tutores?*
4. *Qual a importância da tutoria de referência?*

Quinto bloco de questões: Sobre a disciplina.

- 1. Fale a respeito de como é o planejamento da disciplina. Explique a sua opção teórico-metodológica, assim como a escolha dos conteúdos propostos e a maneira como são trabalhados. O que você espera que os alunos compreendam sobre a história da educação?*
- 2. Faça considerações a respeito do acompanhamento da disciplina por você e pela equipe. Como é esse acompanhamento e como ele interfere na disciplina.*
- 3. Como os alunos são avaliados na disciplina?*
- 4. Quais são os procedimentos que você segue ao término de uma oferta da disciplina?*
- 5. Fale da relação que a disciplina estabelece com a disciplina de História da Educação II – educação brasileira.*
- 6. Qual a contribuição para a formação do pedagogo e do professor que as duas disciplinas podem oferecer?*

Sexto bloco de questões: Sobre os recursos didáticos, estratégias, ferramentas e recursos tecnológicos da disciplina.

- 1. Como você avalia os seguintes recursos didáticos utilizados na disciplina: Guia de Estudos, Material Complementar (textos, vídeos, quadros históricos etc.), Video aulas e Webconferências.*
- 2. Como você avalia a estratégia pedagógica do feedback individual e coletivo utilizado por você e pelos tutores virtuais?*
- 3. Como você avalia as seguintes ferramentas utilizadas para trabalhar os conteúdos da disciplina: tarefa (produção textual), fórum de interação e diário reflexivo?*
- 4. Quanto é importante dominar as NTICs e o próprio moodle? Leve em consideração o domínio por parte dos alunos, tutores virtuais e professores. De que maneira a comunicação interfere no processo de ensino-aprendizagem?*

Questões complementares

- A) Em sua opinião, qual o papel e importância das disciplinas de História da Educação para a formação de professores dos anos iniciais nos cursos de Pedagogia?*
- B) Em sua opinião, qual o papel e importância das disciplinas de História da Educação para a formação de especialistas formados em um curso de Pedagogia?*
- C) Em sua opinião, qual o papel ou importância das disciplinas de História da Educação em um curso de Pedagogia a Distância?*

D) Em sua opinião, como devem ser organizadas as disciplinas de História da Educação em um curso de Pedagogia? Em qual (is) fase (s) do curso devem estar, quais devem ser seus conteúdos programáticos e como podem colaborar para o currículo formativo do curso?

Anexo D – Questões aplicadas aos tutores virtuais das disciplinas

- 1. Idade:*
- 2. Cidade/Estado/País de Residência*
- 3. Formação acadêmica e atuação profissional:*
- 4. Tempo de experiência na UAB-UFSCar:*
- 5. Selecione em qual (is) oferta (s) da disciplina de História da Educação I/II você atuou como tutor (a) virtual:*
- 6. Já atuou em outras disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar?*
- 7. Para o curso de Pedagogia qual o grau de importância você considera ter a disciplina de História da Educação I/II?*
- 8. Para a profissão de ser professor qual o grau de importância você considera ter a disciplina de História da Educação I/II?*
- 9. Comente brevemente suas respostas para as questões 7 e 8.*
- 10. Qual o grau de importância você considera ter o material impresso da disciplina de História da Educação I/II ("Guia de Estudos") como recurso didático?*
- 11. Qual o grau de importância você avalia ter o material complementar da disciplina de História da Educação I/II (artigos) como recurso didático?*
- 12. Qual o grau de importância você considera ter as "Webconferências" da disciplina de História da Educação I/II como recurso didático?*
- 13. Qual o grau de importância você considera ter as "Video aulas" da disciplina de História da Educação I como recurso didático?*
- 14. Comente, brevemente, algo sobre os recursos didáticos avaliados nas questões de 10 a 13, considerando sua importância para a disciplina de História da Educação I/II.*
- 15. Qual o grau de importância você considera ter as atividades de "Produção Textual" da disciplina de História da Educação I/II como estratégia pedagógica?*

16. *Qual o grau de importância você considera ter os "Diários Reflexivos" da disciplina de História da Educação I/II como estratégia pedagógica?*
17. *Qual o grau de importância você considera ter os "Diários Reflexivos" da disciplina de História da Educação I/II como estratégia pedagógica?*
18. *Comente, brevemente, algo sobre as estratégias pedagógicas avaliadas nas questões de 15 a 17, considerando sua importância para a disciplina de História da Educação I/II.*
19. *Considere o grau de importância das formas de comunicação, domínio da netiqueta, domínio dos recursos tecnológicos e domínio na navegação na plataforma moodle para a disciplina de História da Educação I/II, da modalidade a distância.*
20. *Comente, brevemente, algo a respeito da avaliação feita na questão número 19, explicitando o quanto os itens listados podem interferir na disciplina de História da Educação I/II.*
21. *A disciplina de História da Educação I/II do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB-UFSCar tem uma característica específica que visa levar o aluno a uma compreensão da totalidade sobre a história da educação ocidental. Em outras palavras, os períodos de tempos estudados pelos estudantes são períodos longos que procuram abranger as propostas pedagógicas e as situações educacionais ao longo dos tempos. Outros cursos priorizam estudos de períodos mais curtos, específicos ou temáticos buscando maior aprofundamento neles. Dê sua opinião a respeito da opção adotada pelo professor para oferecer a disciplina de História da Educação I/II.*
22. *Indique como a disciplina de História da Educação I/II pode ou não interferir na vida profissional de um pedagogo/educador/professor. De que maneira ela pode trazer contribuições para a prática profissional?*
23. *Qual o grau de importância teve a professora na disciplina de História da Educação I/II?*
24. *Comente, brevemente, sua avaliação na questão 23.*
25. *Qual o grau de importância você considera ter tido os encontros presenciais (para estudos, planejamento e avaliação da disciplina) entre a professora e sua equipe de tutores (as) virtuais?*
26. *Comente, brevemente, sua avaliação para a questão número 25.*
27. *Qual o grau de importância você considera ter tido a Tutoria de Referência para a disciplina de História da Educação I/II?*
28. *Comente, brevemente, sua avaliação para a questão número 27.*

29. *Qual o grau de importância você considera ter em manter a mesma equipe de tutores (as) virtuais na disciplina de História da Educação I/II?*
30. *Comente, brevemente, sua avaliação na questão número 29.*
31. *Qual o papel você considera ter tido na disciplina de História da Educação I/II e qual o significado tem a tutoria virtual em sua opinião?*
32. *Você já trabalhou em alguma oferta da disciplina de História da Educação I/II?*
33. *Como você considera que as duas disciplinas possam se comunicar e complementar uma à outra?*
34. *Como você considera a educação a distância em seus aspectos positivos e negativos?*
35. *Deixe mais algum comentário sobre a disciplina de História da Educação I/II que não tenha sido contemplado pelo questionário que acabou de responder.*

Questões complementares aplicadas aos Tutores Virtuais T6, T7 e T4

- A) *Em sua opinião, qual o papel e importância das disciplinas de História da Educação para a formação de professores dos anos iniciais nos cursos de Pedagogia?*
- B) *Em sua opinião, qual o papel e importância das disciplinas de História da Educação para a formação de especialistas formados em um curso de Pedagogia?*
- C) *Em sua opinião, qual o papel ou importância das disciplinas de História da Educação em um curso de Pedagogia a Distância?*
- D) *Em sua opinião, como devem ser organizadas as disciplinas de História da Educação em um curso de Pedagogia? Em qual (is) fase (s) do curso devem estar, quais devem ser seus conteúdos programáticos e como podem colaborar para o currículo formativo do curso?*

Anexo E – Questões aplicadas aos estudantes das disciplinas

1. *Idade:*
2. *Cidade/Estado/País de Residência*
3. *Formação acadêmica/escolar e atuação profissional*
4. *Polo de apoio presencial:*
5. *Turma/Vestibular:*
6. *Já fez outro(s) curso(s) a distância?*

7. *Por que escolheu cursar Pedagogia?*
8. *Por que escolheu um curso de graduação a distância?*
9. *Diante das disciplinas pertencentes à Grade Curricular do Curso de Pedagogia, qual o nível de importância você daria para as disciplinas de História da Educação na formação do professor?*
10. *Em que grau de importância as disciplinas de História da Educação puderam contribuir para a sua formação profissional?*
11. *Seu grau de criticidade em relação à educação ocidental e educação brasileira aumentaram após cursar a disciplina de História da Educação em qual nível?*
12. *Em sua opinião, em qual nível as disciplinas de História da Educação podem contribuir para a prática pedagógica de um professor?*
13. *Como foi estudar história da Educação na modalidade a distância? Você considera que sua formação pode ser a mesma que a de um estudante que cursou as disciplinas na modalidade presencial? Justifique sua resposta.*
14. *Comente a respeito da formação do pedagogo na modalidade a distância. Quais são as vantagens e desvantagens e como garantir a qualidade da modalidade no ensino superior? Como as disciplinas de História da Educação podem contribuir para a formação na modalidade a distância?*
15. *Avalie as disciplinas de História da Educação no curso de Pedagogia UAB/UFSCar, considerando a opção teórico-metodológica interpretativa adotada por seus professores ao tratar grandes períodos de tempo. Lembre-se de que o objetivo dessa opção é o de fornecer uma visão geral e ampla de toda a História da Educação. Reflita se essa opção é melhor ou pior do que opções que focam em períodos menores de tempo. Pense nas contribuições e desvantagens para sua formação.*
16. *Avalie os materiais impressos (Guias de Estudos) das disciplinas de História da Educação no curso de Pedagogia UAB/UFSCar.*
17. *Avalie os recursos tecnológicos (vídeo aulas e webconferências) e ferramentas (fórum, tarefa e diário reflexivo) das disciplinas de História da Educação no curso de Pedagogia UAB/UFSCar, enquanto propostas de atividades e aprendizado.*
18. *Comente algo sobre os materiais didáticos das disciplinas.*
19. *Avalie os professores das disciplinas de História da Educação no curso de Pedagogia UAB/UFSCar. Considere o todo: interação, feedback coletivos das unidades, materiais e metodologia.*

20. Avalie os tutores virtuais das disciplinas de História da Educação no curso de Pedagogia UAB/UFSCar. Considere o todo: interação e feedback.

21. Comente algo a respeito dos professores e tutores das disciplinas no sentido de apontar como eles puderam contribuir como mediadores entre os conteúdos e seu aprendizado.