

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

IONE BARBOSA FONSECA

**O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EaD DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO**

Sorocaba/SP

2022

IONE BARBOSA FONSECA

**O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EaD DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Biológicas e Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Financiamento: Bolsista do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Sorocaba/SP

2022

Fonseca, Ione Barbosa

O curso de licenciatura em pedagogia EaD da
Universidade Federal de São Carlos: reflexões sobre o
currículo / Ione Barbosa Fonseca -- 2022.
151f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Banca Examinadora: Prof^a. Dra. Gildene do Ouro Lopes
Silva, Prof^a. Dra. Maria Aparecida de Lima Madureira
Bibliografia

1. Educação à distância. 2. Curso de licenciatura em
pedagogia. 3. Currículo. I. Fonseca, Ione Barbosa. II.
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Relatório de Defesa de Dissertação

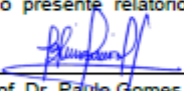
Candidata: Ione Barbosa Fonseca

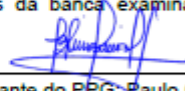
Aos 09/02/2022, às 09:00, realizou-se na Universidade Federal de São Carlos, nas formas e termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação, a defesa de dissertação de mestrado sob o título: O curso de licenciatura em pedagogia EaD da Universidade Federal de São Carlos: reflexões sobre o currículo, apresentada pela candidata Ione Barbosa Fonseca. Ao final dos trabalhos, a banca examinadora reuniu-se em sessão reservada para o julgamento, tendo os membros chegado ao seguinte resultado:

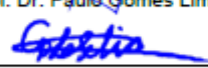
Participantes da Banca	Função	Instituição	Conceito	Resultado Final
Prof. Dr. Paulo Gomes Lima	Presidente	UFSCar	<u>A</u>	<u>Aprovada</u>
Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva	Titular	UNASP	<u>A</u>	
Profa. Dra. Maria Aparecida de Lima Madureira	Titular	UNISO	<u>A</u>	

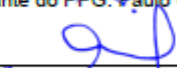
Parecer da Comissão Julgadora*:

Encerrada a sessão reservada, o presidente informou ao público presente o resultado. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e, para constar, eu, Paulo Gomes Lima, representante do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei o presente relatório, assinado por mim e pelos membros da banca examinadora.



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima


Representante do PPG: Paulo Gomes Lima


Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva


Profa. Dra. Maria Aparecida de Lima Madureira

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Gildene do Ouro Lopes Silva, Maria Aparecida de Lima Madureira e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.


Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

(x) Não houve alteração no título () Houve alteração no título. O novo título passa a ser:

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida.

Ao meu orientador Professor Dr. Paulo Gomes Lima, pela confiança desde 2019, quando me aceitou como aluna especial. Naquele mesmo ano, também entrei para o grupo de pesquisa GEPLAGE, do qual o Prof. Paulo é líder e então conheci um horizonte repleto de oportunidades. Seu compromisso, dedicação, trabalho, firmeza e carinho me proporcionou momentos inesquecíveis de superação e aprendizado.

Aos meus amigos do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação pelo apoio e compromisso com o trabalho em equipe, Petula, Elídia e ao Thiago que organizaram momentos para as publicações tão importantes.

As professoras membros da banca: Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva e Profa. Maria Aparecida de Lima Madureira, pelo aceite em participar da minha banca de Qualificação e Defesa e contribuições tão enriquecedoras para meu trabalho.

A minha amiga Petula Ramanauskas Santorum e Silva que é a luz nos momentos de angústias, de felicidade, de pesquisa e de aprendizado para a vida.

A minha amiga Ivana de Barros, uma amizade para vida toda.

A Fernanda Mara, da secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar-Sorocaba, sempre atenciosa, procurando auxiliar com objetividade a todos nós.

A minha família que tem acompanhado o percurso do mestrado e compreendido minhas ausências e, em especial, a minha mãe Dona Justina (*in memoriam*) que nos ensinou o significado de coragem.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que me possibilitou a dedicação exclusiva ao trabalho de pesquisa no mestrado.

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

FONSECA, Ione Barbosa. **O curso de licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal de São Carlos: reflexões sobre o currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas – CCHB, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, 2022.

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi o de discutir sobre o currículo do curso de licenciatura em pedagogia EaD na Universidade Federal de São Carlos à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e dados contidos nos estudos selecionados no Estado do Conhecimento sobre a temática da educação à distância. Nesse caso são eixos da reflexão: a) avanços da área de EaD para a formação do pedagogo, b) permanências e c) rupturas quanto ao currículo. A metodologia empregada neste trabalho centrou-se na abordagem qualitativa, a partir de levantamento bibliográfico sobre a temática, análise da legislação acerca da regulamentação da modalidade à distância no país, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBEN até a implementação dos cursos de formação de professores na modalidade EaD no início dos anos 2000. O escopo da pesquisa centra-se, a partir da literatura especializada, na discussão, entre pontos e contrapontos dos arranjos sociais e educacionais que transversalizam as políticas públicas quanto à formação do pedagogo por meio da Educação à Distância e como estes influenciam a construção do currículo e suas ações. Esta pesquisa caracteriza-se no eixo do Tipo Estado do Conhecimento, num recorte temporal delimitado, de 2000 a 2020, o encaminhamento deste trabalho se pauta nos dados fornecidos pelos estudos selecionados no sentido de ressaltarmos os avanços e permanências que configuram na estrutura curricular do curso de licenciatura EaD para formação de professores da educação básica, o pedagogo, são objeto desse eixo temporal, bem como a localização das rupturas em meio aos contrapontos, delimitando os arranjos ou marcos legais para a oferta de Ead para a formação do pedagogo e 2020 como eixo superior que enuncia a ênfase da formação, depois da promulgação das Novas DCNs para a formação do pedagogo e sua influência ou não na modalidade EaD. A pesquisa demonstrou que a educação à distância, por meio da universidade pública, docentes e tutores tem possibilidade de configurar como uma dimensão significativa ao favorecer a construção de comunidades de aprendizagem, seja em âmbito de sala de aula virtual como nas ações de formação de formadores que contribuem na formação inicial de professores e manter o debate sobre a construção do currículo para a EaD em pauta para a sociedade e governo.

Palavras-chave: Educação à distância. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Currículo. Universidade Federal de São Carlos.

FONSECA, Ione Barbosa. **The degree course in EaD Pedagogy at the Federal University of São Carlos: reflections on the curriculum.** Dissertation (Masters in Education) – Center for Human and Biological Sciences – CCHB, Federal University of São Carlos – Campus Sorocaba/SP, 2022.

ABSTRACT

The objective of this work was to discuss the curriculum of the degree course in EaD pedagogy at the Federal University of São Carlos in the light of National Curriculum Guidelines and data contained in studies selected in the State of Knowledge on the theme of distance education. In that case, they are axes of reflection: a) advances in the EaD area for the formation of pedagogues, b) permanence and c) ruptures in relation to the curriculum. The methodology used in this work focused on the qualitative approach, based on a bibliographic survey on the subject, analysis of the legislation on the regulation of the distance modality in the country, from the Law of Guidelines and Bases of Education-LDBEN to the implementation of courses of teacher training in the distance education modality in the early 2000s. The scope of the research focuses, from the specialized literature, on the discussion between points and counterpoints of the social and educational arrangements that cross-cut public policies regarding the training of the pedagogue by Distance Education and how these influence the construction of the curriculum and its actions. This research is characterized in the axis of the State of Knowledge Type, in a limited time frame, from 2000 to 2020, the routing of this work is based on the data provided by the selected studies in order to emphasize the advances and permanencies that configure the course's curricular structure degree in EaD for the training of basic education teachers, the pedagogue, are the object of this temporal axis, as well as the location of ruptures amidst the counterpoints, delimiting the legal arrangements or milestones for the provision of Ead for the formation of the pedagogue and 2020 as upper axis that states the emphasis on training, after the promulgation of the New DCNs for the training of pedagogues and its influence or not in the distance education modality. The research showed that distance education, through the public university, teachers and tutors can be configured as a significant dimension by favoring the construction of learning communities, whether in the virtual classroom or in the training of trainers. that contribute to the initial training of teachers and keep the debate on the construction of the curriculum for distance education on the agenda for society and government.

Keywords: Distance education. Degree in Pedagogy. Curriculum. Federal University of São Carlos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dissertações e teses da BDTD – CAPES	11
Quadro 2- 1º Módulo	39
Quadro 3- 2º Módulo	40
Quadro 4- 3º Módulo	41
Quadro 5- 4º Módulo	42
Quadro 6- 5º Módulo	43
Quadro 7- 6º Módulo	44
Quadro 8- 7º Módulo	45
Quadro 9- 8º Módulo	46
Quadro 10- Contextualização histórica da EaD no Brasil.....	63
Quadro 11- Legislação, programas e institucionalização da EaD no Brasil.....	66

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação à Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
EaD	Educação à Distância
FNDE	Fundo Nacional de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPAE	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
GT	Grupo de Trabalho
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica

SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SeaD	Secretaria Geral de Educação à Distância
Sesu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNITINS	Universidade do Tocantins

UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica do PPP do curso de licenciatura em Pedagogia EaD.....	68
Figura 2 – Comunidade de aprendizagem na educação presencial.....	75
Figura 3 - Comunidade de aprendizagem na educação à distância.....	75
Figura 4 – Esquema simplificado de tipos de aprendizagem.....	76

SUMÁRIO

RESUMO	iii
LISTA DE QUADROS	v
LISTA DE SIGLAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	04
1.1. Conceito	04
1.2. Educação à distância no mundo.....	05
1.3. Educação à distância no Brasil: o século XX	06
1.4. Legislação brasileira e a educação à distância.....	08
1.5. Educação à distância brasileira e a pesquisa acadêmica.....	11
1.6. Políticas públicas de EaD no ensino superior brasileiro.....	27
1.7. O contexto histórico da flexibilização dos currículos de cursos de formação de professores	36
CAPÍTULO II- LICENCIATURAS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar: O CURSO DE PEDAGOGIA EaD	44
2.1. Resolução do CONSUNI nº 617 e portaria nº 1502/12.....	44
2.2. Licenciatura em pedagogia EaD na UFSCar.....	47
2.3. Estrutura curricular do curso de pedagogia EaD	49
2.4. O currículo como organizador do conhecimento.....	56
CAPÍTULO III – O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EaD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO	60
3.1. Avanços tecnológicos e a formação de professores.....	60
3.2. Permanências questões sobre o estágio supervisionado e a gestão das escolas.....	78
3.3. Rupturas: o programa de formação de tutores regentes, os docentes e tutores do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar, a proposta pedagógica e o posicionamento dos docentes do curso.....	82
3.4. Caminhos alternativos ou possíveis à formação do pedagogo: a EaD como dimensão significativa.....	87

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

A educação à distância definida por Moran (2002) como sendo um processo de ensino-aprendizagem, no qual professores e alunos podem não estar no mesmo espaço e/ou tempo, o ensino à distância ocorre por meio de tecnologias de informação. Entendemos a educação como uma mediação que forma o indivíduo como um ser social a partir da humanidade produzida pelos homens na história e de modo coletivo, tem sido transformada pelas demandas da sociedade através dos séculos (SAVIANI, 2012). As demandas da sociedade fomentaram as tecnologias, possibilitando a evolução não somente do ensino na educação básica, como também no ensino superior. E foi justamente no ensino superior, especificamente em uma especialização intitulada *Docência no Ensino Superior* que surgiram as questões sobre cursos de formação de professores EaD e o currículo para esses cursos. Posteriormente ao curso, no convívio com os colegas de grupo de pesquisa na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, mais questões foram surgindo e realizando as aproximações que me encaminharam para essa pesquisa sobre currículo.

A primeira experiência de ensino à distância registrada na história localiza-se no século XVIII, quando um curso por correspondência foi ofertado por uma rádio norte-americana da cidade de Boston. Alves (2011) destaca que, após essa experiência norte-americana realizada pelo professor Caleb Philipps, outras ocorreram no país, disseminando-se além mar até o continente europeu e tornando possível que a educação à distância existisse de forma institucional. Posteriormente, o século XIX foi o cenário para o desenvolvimento de experiências educacionais bem sucedidas na Europa Ocidental assim como nos Estados Unidos.

É imprescindível destacarmos que a educação à distância no Brasil, similarmente às experiências de outros países, também se iniciou através de cursos profissionalizantes ofertados por emissoras de rádio. De acordo com Alves (2011), somente em 1939 surgiram os cursos profissionalizantes planejados de forma sistemática para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Posteriormente, a partir de 1941, o Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor em São Paulo, foram responsáveis pela formação de cerca de 4 milhões de trabalhadores.

Até meados da década de 1990, a educação na modalidade à distância ainda

não havia sido regulamentada no Brasil. Somente em 1996, foram lançadas as bases legais da educação à distância no Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação do Brasil, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (ALVES, 2011). Dois anos após a mudança do status da EaD na legislação, muitas instituições realizaram pedidos de credenciamento de cursos na modalidade. O Edital nº 04/1997 (BRASIL, 1997) estabeleceu as orientações para a construção das Diretrizes Curriculares que então poderiam conferir às IES autonomia na definição de seus currículos de formação. Dessa forma, os currículos mínimos, os quais são compostos por um detalhamento das disciplinas que devem ser ministradas em cada curso, podem ser substituídos por propostas capazes de definir as competências e habilidades que se pretende desenvolver nos formandos. No cerne do contexto histórico, no qual os organismos internacionais que financiavam os países como o Brasil, estão as mudanças curriculares como a flexibilização que atendia a uma demanda de profissionais que deveriam ser mais flexíveis, eficientes e polivalentes.

Por meio do Estado do Conhecimento, nosso trabalho identificou questões pertinentes no campo do currículo que se apresenta como um campo de disputa de poder na sociedade. Refletir sobre currículo, neste trabalho perpassa a compreensão de conceitos como educação à distância, como no primeiro capítulo, no qual apresentamos um breve histórico da educação à distância no mundo, no Brasil, a legislação que a regulamenta e a pesquisa acadêmica sobre a temática da educação à distância, no recorte temporal delimitado de 2000 a 2020.

O segundo capítulo trata especificamente dos cursos de licenciatura EaD na Universidade Federal de São Carlos que apresentou sua proposta de curso de licenciatura em pedagogia na modalidade à distância no Fórum de Instituições de Ensino Superior que ocorreu logo após o Ministério da Educação lançar o projeto da Universidade Aberta do Brasil em 2005 (BRASIL, 2005). Ainda neste capítulo apresentamos a estrutura curricular do supracitado curso, detalhando suas disciplinas e cargas horárias de acordo com cada base temática, como subsídio para a nossa reflexão no terceiro capítulo, ainda em construção. A estrutura curricular do curso de pedagogia EaD da UFSCar também apresentada também é o argumento para discutirmos sobre o significado de currículo.

A proposta do terceiro capítulo, por meio dos desdobramentos de avanços, permanências e rupturas, pauta-se na reflexão sobre como o currículo age, e os desdobramentos de sua flexibilização e não somente como é construído. Por isso, a

matriz teórica dos estudos sobre currículo, na qual nos baseamos para essa reflexão, localiza-se nos autores cujos trabalhos discutem a respeito dos arranjos sociais e educacionais e como estes influenciam o campo do currículo. Por escolha metodológica, ressaltamos a importância de incluirmos definições de currículo que permitam a reflexão em diversas formações além da pedagogia. Dessa forma, apresentamos o currículo, da definição de Grundy (1987) que percebe o currículo não como um conceito, mas uma construção cultural. Ou seja, está intimamente ligado à experiência humana. “É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. Práticas educativas que podem tornar a EaD significativa para a formação de professores.

A partir das reflexões colocadas pela pesquisa, consideramos que a inclusão social, pautada na legislação para EaD, ressalta a discussão sobre direitos, o respeito às diferenças, valorização das diversidades. E a educação à distância se apresenta como uma forma de diminuir a exclusão de milhares de pessoas que não tiveram acesso à educação pública nas instituições de ensino superior. Somando-se a isso, é imprescindível que a EaD, como possibilidade de acesso ao ensino superior público, não esteja completamente atrelada ao financiamento do governo federal e sim que seja um projeto de nação, amparada por políticas públicas que possibilitem sua continuidade.

A expansão das tecnologias da informação e da comunicação proporcionou que professores e tutores pudessem realizar a mediação do processo ensino e aprendizagem à distância nos ambientes virtuais de aprendizagem. E as políticas públicas para a educação à distância, nos cursos de formação de professores, desempenham um papel de destaque na estimulação e regulação da modalidade no ensino superior.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação, entendida como uma mediação que forma o indivíduo como um ser social a partir da humanidade produzida pelos homens na história e de modo coletivo, tem sido transformada pelas demandas da sociedade através dos séculos (SAVIANI, 2012). De suas transformações, desde os conteúdos a serem ministrados até os meios para sua realização, a educação na modalidade à distância tem impactado a realidade concreta de professores e alunos. A educação ofertada à distância tem um longo percurso histórico no mundo e este capítulo será norteado no sentido de realizarmos um recorte temporal não somente para que situemos os marcos oficiais da educação à distância no mundo, no Brasil como também sua definição na bibliografia e na legislação. Dos diversos conceitos de educação à distância contidos na bibliografia especializada, a presente pesquisa pauta-se na definição de Moran (2002) para educação à distância. Compreendido no escopo da pesquisa qualitativa que dialoga com referencial teórico e legal focalizado nos estudos sobre educação à distância, o caminho metodológico deste capítulo apresenta a definição de educação à distância para este estudo, sua origem no mundo e no Brasil, assim como seu desenvolvimento e repercussões para o ensino superior no país. O Estado do Conhecimento em teses e dissertações, no recorte temporal de 2000 a 2020, sobre a temática da educação na modalidade à distância, é apresentado como base para o desenvolvimento da presente pesquisa que objetiva conhecer o caminho percorrido pela pesquisa acadêmica neste período em relação à discussão sobre os currículos organizados para os cursos de Pedagogia Ead.

1.1. Conceito

Compreendendo a educação como um ato de produzir o ser social para que este possa refletir sobre a realidade que o cerca de forma autônoma, podemos situar as formas de ensino e aprendizagem nos diferentes períodos da humanidade. Inúmeras contribuições humanas surgiram e destacaram períodos na história de construção do ser social. E o termo educação à distância será o escolhido neste trabalho por relacionar-se de forma mais abrangente no processo de ensino aprendizagem que o homem experencia desde sua socialização no mundo.

Para Moran (2002), a educação à distância é um processo que, mediado por tecnologias, proporciona o ensino e a aprendizagem de professores e alunos separados no espaço e/ou tempo. Lembramos que a separação temporal já não define inteiramente a educação à distância, pois, cada vez mais, as tecnologias proporcionam atividades síncronas onde os interlocutores dialogam diretamente. Conceito no qual se insere a definição de educação que vem do *educare* que cria e alimenta, de *educere* que conduz para fora. Tendo-se assim uma relação muito particular que influencia e transforma. Por isso, apresenta-se como um sistema aberto, dinâmico, interacionista e (auto)organizador onde a educação é determinada assim como afeta os contextos de seu entorno (PRETI, 2009). Ressaltamos o esclarecimento do autor a respeito da utilização do termo educação quando falamos da modalidade à distância:

Quando estamos falando de educação, estamos nos referindo a todos os aspectos da vida que ela enfeixa nas relações pessoais, sociais, políticas, com a natureza e com o entorno. Está imiscuída, misturada e diluída em tudo. É parte do todo, é o todo (PRETI, 2009, p.39).

Somando-se a isso, ressaltamos que a educação à distância abarca um planejamento e construção específicos e dedicados a essa modalidade, compondo cursos os quais apresentam projetos pedagógicos próprios, assim como plataformas específicas para seus cursos e demais atividades educacionais.

Tais explanações fazem-se necessárias devido ao encaminhamento da presente pesquisa no sentido de compreender a educação à distância como uma possibilidade de transformação em contextos desiguais que integram o cotidiano social, político, econômico e principalmente educacional no Brasil.

1.2 Educação à distância no mundo

Desde a invenção da imprensa no século XV, o conhecimento e sua produção avançaram de forma muito dinâmica. Naquele contexto, a cultura letrada foi impactada pela imprensa que possibilitou o acesso aos livros, contribuindo com melhorias no campo educacional no sentido de permitir a leitura individual ou que os professores fossem auxiliados na sua prática (UNIASSELVI, 2017). O século XVIII foi o período no qual ações educativas iniciaram o processo de ressignificação da forma de ensino e aprendizagem. A educação, que estava sob o comando da Igreja Católica, passou por mudanças quando o governo português, com a Reforma Pombalina, percebeu

uma forma de manter o povo sob controle. Naquele contexto, houve a necessidade de se oficializar a profissão de professor (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018).

Embora tenha ocorrido anteriormente, a educação à distância, assim chamada pois não exigia a presença de professores e alunos num mesmo espaço e tempo, teve seu marco histórico em 1728, quando a Gazeta de Boston nos Estados Unidos anunciou um curso com material de ensino e tutoria (ALVES, 2011). De acordo com Alves (2011) nos séculos seguintes, a educação à distância expandiu-se da América do Norte para o continente europeu, através de inúmeros cursos profissionalizantes.

Em meados do século XIX, as Universidades de Oxford e de Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão à distância seguidas pelas Universidades de Chicago e de Wisconsin.

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, a educação à distância passou dos cursos por correspondência para um processo de ensino-aprendizagem organizado de produção e supervisão de material impresso oferecido nas instituições escolares, atendendo a um número cada vez maior de alunos.

Na segunda metade do século XX, o uso de tecnologias que proporcionavam capacitação a curto prazo nos treinamentos foi acelerado na Segunda Guerra Mundial, com a articulação do material impresso mais a radiodifusão (NUNES, 2009).

Na década de 1950, a televisão emerge como o novo meio de comunicação e sua consolidação também ocorreu como meio educacional, fomentando a criação de inúmeros sistemas educativos no mundo. A combinação de imagem e som possibilitou que o aparelho fosse ocupando espaço de tal forma que cursos eram estruturados especificamente para veiculação televisiva (NUNES, 2009). Os programas educacionais construídos para a televisão evoluíram e se articulavam com outros meios como os departamentos de pesquisas e de formação de professores.

1.3. Educação à distância no Brasil

De acordo com Alves (2011), em 1904, o Jornal do Brasil ofereceu um curso profissionalizante de datilógrafo por correspondência. Em 1939, o então Instituto Rádio Técnico Monitor foi o primeiro instituto a oferecer cursos profissionalizantes à distância por correspondência. Dois anos depois, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro tornou-se o segundo instituto a ofertar cursos profissionalizantes.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1947, juntamente com o Serviço Social do Comércio e associados, patrocinou cursos comerciais

radiofônicos, nos quais os alunos estudavam as apostilas e corrigiam os exercícios com o auxílio de monitores. Os cursos foram realizados até o ano de 1961, porém a experiência do SENAC com a educação à distância permanece até os dias atuais (ALVES, 2011).

Em 1959, um sistema rádio-educativo foi utilizado pela Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, quando da criação do Movimento de Educação de Base para o letramento de jovens e adultos. Essa experiência tinha como finalidade a democratização do acesso por meio de uma educação à distância não formal (ALVES, 2011).

Em 1967, os decretos-lei nº 53.556 e nº 236 tornaram obrigatória para as rádios comerciais a transmissão de programas educacionais produzidos pela Rádio MEC (Rádio do Ministério da Educação) criada em 1936. Naquele período, projetos como o Mobral, que era vinculado pelo governo federal, tinham abrangência nacional. O Projeto Minerva, criado em 1970 e transmitido pela Rádio MEC, foi responsável pela formação de milhares de pessoas que frequentavam os cursos supletivos de primeiro e segundo grau e outros programas. O projeto, finalizado em 1991, possuía um sistema de acompanhamento e avaliação para emitir certificados aos aprovados nos cursos (BIANCO, 2009). Poucos foram os programas que ainda permaneceram como o Minerva, pois o sistema de censura imposto pela Ditadura no Brasil na década de 1960 foi responsável pelo desmonte da educação à distância via rádio no país (ALVES, 2009).

O meio televisivo de propriedade de grupos privados, nas décadas de 1960 e 1970, recebeu incentivos governamentais como concessão de televisões com fins educacionais. Em 1978, a criação do Telecurso 2º Grau pela Fundação Roberto Marinho, instituição das Organizações Globo, deixou sua marca na educação à distância no país. O programa, destinado às pessoas que não haviam concluído o ensino médio na escola regular, foi um incentivo para a origem de outros programas como o Telecurso 1º Grau. A obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais pelas televisões teve fim na década de 1990 (ALVES, 2009).

Naquele contexto, universidades e fundações também receberam incentivos para seus canais de difusão educacional nos quais atuavam os profissionais que se uniram à Associação Brasileira de Teleeducação (ABT), criada em 1971, por pessoas ligadas à área da radiodifusão. Então, reunindo profissionais de destaque que atuavam nas tecnologias aplicadas à educação, a ABT realizou os Seminários

Brasileiros de Tecnologia Educacional e editada a revista Tecnologia Educacional. Ressaltamos que tanto os seminários e a revista permanecem até os dias atuais. A Associação também participou e contribuiu com o debate de inúmeras políticas públicas, sendo a pioneira nos programas de pós-graduação à distância no país (ALVES, 2009).

Uma importante contribuição também surgiu do Instituto de Pesquisas e Administração da Educação – IPAE fundado em 1973. O Instituto realizou os primeiros Encontros Nacionais de Educação à Distância (1989) e os Congressos Brasileiros de Educação à Distância (1993), influenciando decisivamente a reflexão sobre a importância da educação à distância no mundo e no Brasil. As disposições normativas que foram incorporadas à LDBEN, referentes à EaD, foram formuladas com o auxílio do IPAE. O Instituto realizou quatro encontros e dois congressos até 1995. O Instituto permanece funcionando com o acervo mais completo sobre educação à distância no Brasil. No ano de 1995, foi criada a Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED que, desde a sua origem, oportuniza a articulação de instituições e profissionais no Brasil e no exterior. Reunindo importantes profissionais no cenário educacional e suas produções científicas, a Associação, com seus congressos internacionais, teve um papel fundamental no contexto da educação à distância no país, sediando a 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e à Distância do ICDE (International Council of Open and Distance Learning) no Rio de Janeiro em setembro de 2006 com a participação de profissionais da educação de mais de 70 países (ALVES, 2009).

Ainda de acordo com Alves (2009), no cenário acadêmico, duas universidades foram as pioneiras no Brasil: a Universidade Federal do Mato Grosso, a primeira a implantar cursos de graduação à distância no país e a Universidade Federal do Pará que recebeu o primeiro parecer de credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em 1998.

1.4 Legislação brasileira e a Educação à Distância

A lei responsável por alterar o status da educação à distância no Brasil foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), ressaltando que, anterior à lei, a educação à distância era considerada uma forma de educação regulamentada por lei. O artigo 80 da referida lei estabeleceu a abertura e regimes especiais para essa modalidade de educação:

- credenciamento das instituições pela união;
- normas para produção, controle e avaliação de programas e autorização para implementá-los a cargo dos respectivos sistemas de ensino;
- tratamento diferenciado, incluindo custos reduzidos no rádio e na televisão, concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e reserva de tempo mínimo pelos concessionários de canais comerciais (GOMES, 2009).

A regulamentação foi possível somente com o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998) e não houve um número considerável de pedidos de credenciamento de instituições. Seguem os principais dispositivos a partir da regulamentação:

- Estabelecimento de um conceito oficial de EAD (“forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação”);
 - Essa forma de ensino passava a ter regime especial, relativamente flexível, e abrangia todos os níveis e modalidade de ensino e educação, exceto os programas de mestrado e doutorado, postergados para regulamentação específica;
 - O credenciamento da instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deveriam observar a legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo ministro da Educação;
 - O credenciamento e a autorização de cursos eram limitados a cinco anos, renováveis após avaliação;
 - A matrícula no ensino fundamental para jovens e adultos, no ensino médio e na educação profissional, era feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação;
 - Eram assegurados a transferência e o aproveitamento de estudos da educação presencial pela EAD e vice-versa, construindo-se afinal uma via de mão dupla;
- Os certificados e os diplomas emitidos por instituições brasileiras deveriam ser revalidados na forma da lei;
- A avaliação do rendimento dos alunos se realizava no processo por meio de exames necessariamente presenciais (GOMES, 2009).

Ressaltamos que a regulamentação traz uma comparação muito cautelosa a respeito das modalidades presencial e à distância quando coloca a avaliação no âmbito do presencial. Gomes (2009) aponta que, diante da legislação e normas, a temática não se colocava no substantivo educação, mas na sua qualificação como presencial ou à distância, o que poderia sugerir um pressuposto de lisura à primeira e uma certa permeabilidade da segunda para irregularidades.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) revogou o supracitado decreto e concedeu um maior espaço para a educação à distância. Esse

decreto é constituído de 37 artigos que trouxeram avanços para a modalidade, a saber:

- estabeleceu a obrigatoriedade de momentos presenciais não só para avaliações de estudantes, mas também para estágios, defesa de trabalhos e atividades laboratoriais. Igualmente, obriga a criação de pólos no país ou no exterior;
- os resultados dos exames (presenciais) deverão prevalecer sobre os demais resultados da avaliação 'no processo', indo na contramão da didática e da avaliação;
- inclui expressamente os diversos níveis e modalidades de educação, entre eles os cursos e os programas de mestrado e doutorado, resultando em um significativo avanço;
- permite que instituições de pesquisa de comprovada excelência solicitem credenciamento para oferta de cursos ou programas de pós-graduação;
- recorre ao regime constitucional de colaboração para articular o Ministério da Educação e os diversos sistemas de ensino a fim de delimitarem e entrosarem seus esforços nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento. Contudo, coloca como objetivo a 'padronização de normas e procedimentos'. Interpretações incautas podem derrapar na direção da uniformidade, quando a constituição e a lei estatuem o regime federativo e a correspondente adequação às diferenças do país;
- atribui aos sistemas estaduais de ensino a competência para credenciar as instituições de educação básica. Para atuar fora a respectiva unidade federativa, a instituição deverá pleitear credenciamento no MEC. Os dispositivos facilitam o processo e contribuem para que seja respeitada a necessidade de abrangência da EAD, com vista a ampliar a qualidade e baixar os custos. Por outro lado, determina que o credenciamento definirá a abrangência de atuação das instituições no território nacional, o que deixa a decisão a sucessivas instâncias, com o risco de interpretações diversas, inclusive pelas comissões avaliativas;
- cria ou remete a uma série de normas e exigências para aqueles processos, pautando-se pelos referenciais de qualidade EAD. Ademais, mantém o prazo de cinco anos para o credenciamento institucional e sua renovação;
- dispensa as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária da criação, organização e extinção de cursos ou programas de educação superior, porém não as isenta do credenciamento, conforme a exigência da lei;
- equipara sob numerosos aspectos a EAD à educação presencial, como na adoção de número fixo de vagas, definido pelo MEC, isto é, o regime de *numerus clausus*;
- aplica integralmente o sistema nacional de avaliação da educação superior, o Sinaes, à educação superior à distância.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), que “dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”, também foi um marco no regime de colaboração da União com os entes federativos, pois passava a ofertar cursos e programas por instituições públicas de educação superior. O foco localizava-se na oferta prioritária de cursos de licenciatura e formação inicial de professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica. Dessa forma, passando ofertar cursos superiores nas diversas

áreas do conhecimento e a constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior à distância” (GOMES, 2009). O decreto ainda estava em conformidade com o artigo 80 da LDB ao ressaltar a articulação das instituições públicas de ensino superior com os pólos de apoio presencial, que representavam a descentralização das atividades pedagógicas e administrativas relacionadas aos cursos e programas (GOMES, 2009).

O Parecer CNE/CEB nº 31/2002 havia instituído as diretrizes curriculares nacionais para a EAD na educação de jovens e adultos e para a educação básica na etapa do ensino médio.

Consoante à EaD, a legislação brasileira apresenta inúmeros pontos que representaram avanços no sentido de democratizar o acesso ao ensino superior nas regiões distantes dos grandes centros urbanos no país. Realizando uma escolha metodológica e cientes de que esta pesquisa não comporta a discussão de toda a legislação brasileira a respeito da EaD, consideramos de suma importância apresentarmos, na próxima seção, o levantamento realizado em nosso trabalho de pesquisa no sentido de explicitarmos, no recorte específico selecionado, pesquisas sobre educação à distância e o curso para o qual a legislação voltou-se, contribuindo com as mudanças exigidas no setor educacional por governos e organismos internacionais na década de 1990.

1.5. Educação à distância brasileira e a pesquisa acadêmica

Para que possamos situar a questão pertinente neste trabalho de pesquisa, apresentamos através do estado do conhecimento, os estudos relacionados à temática da educação à distância disponibilizados no banco de dados de teses e dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o objetivo de elencarmos os trabalhos relacionados com o tema e a problemática deste trabalho, a pesquisa pautou-se no estado do conhecimento que, de acordo com Morosini apresenta-se como:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2014, p. 155).

Dessa forma, a pesquisa do tipo estado do conhecimento fornece dados que, metodologicamente, orientam o caminho a ser percorrido na reflexão deste trabalho, lembrando que a produção científica não está relacionada somente com o pesquisador como também com o campo social e instituição a qual está vinculado (MOROSINI, 2014, p.156).

Foram utilizados os descritores ‘educação à distância’, ‘pedagogia EaD’ e ‘currículo EaD’ e com o auxílio destes foram selecionadas pesquisas no período de 2000 a 2020 na Grande Área de Ciências Humanas e programas de Educação. Foram encontradas 2.519 pesquisas relacionadas com a temática da educação à distância. Utilizando os descritores supracitados, foram selecionados 24 trabalhos de pesquisa, sendo 12 dissertações e 12 teses que estão em conformidade com a temática da educação à distância, da licenciatura em Pedagogia EaD e o currículo para essa modalidade de ensino no Brasil.

O quadro a seguir relaciona os trabalhos com seus títulos, nível, ano, instituição e estado de origem das pesquisas.

Quadro 1. Dissertações e teses da BDTD – CAPES

	<u>Título</u>	<u>Autor</u>	<u>Nível</u>	<u>Ano</u>	<u>Instituição</u>	<u>Estado</u>
1	O curso de pedagogia na modalidade à distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular	Elizabeth M. Lopes Toledo	Mestrado	2009	UNB	DF
2	Formação de professores à distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia	Silene Brandão Figueiredo	Mestrado	2009	UFS	SE
3	Gestão pedagógica na educação à distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora	Roseli Zen Cerny	Doutorado	2009	PUC-SP	SP
4	Inovação e cursos de pedagogia EaD: os casos UCS e UFRGS	Andréia Morés	Doutorado	2011	UFRGS	RS
5	As disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar: possibilidades para a graduação em pedagogia e para a formação de professores	Aldrei J. Galhardo Batista	Mestrado	2012	UFSCar	SP
6	Curso de pedagogia on line: os referenciais de qualidade da EaD	Adriana Soeiro Pino	Mestrado	2012	UNINOVE	SP

7	Indicadores para a formação de pedagogos na educação à distância	Marcello Guimarães. Leal	Doutorado	2012	PUC-SP	SP
8	Interdisciplinaridade na educação à distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia	Simone Bicca Charczuk	Doutorado	2012	UFRGS	RS
9	Currículo, educação à distância e cultura do estudo autônomo em curso de pedagogia: limites e possibilidades	Viviani Anaya	Doutorado	2013	PUC-SP	SP
10	O estágio em um curso de pedagogia à distância: a visão dos alunos	Marlene H. Souza Lima	Mestrado	2013	Católica de Santos	SP
11	Educação à distância na ótica discente: a análise dos discursos de estudantes de licenciatura em Física e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá	Simone de Souza	Doutorado	2014	UEM	PR
12	A educação à distância na formação de professores de pedagogia	Charisse Florêncio Pessoa	Mestrado	2015	UFPE	PE
13	Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de pedagogia na modalidade de educação à distância	Dinamara Pereira Machado	Mestrado	2015	PUC-SP	SP
14	Estudo perceptivo sobre avaliação do ensino-aprendizagem no curso de pedagogia na modalidade de educação à distância na Universidade Estadual do Ceará – UECE	Rochely S. de Lima Saraiva	Doutorado	2015	UECE	CE
15	Educação para as TIC nos cursos de pedagogia à distância: análises curriculares por meio da mídia-educação	Galdino Rodrigues de Sousa	Mestrado	2016	UFJF	MG
16	O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade à distância	Cleonice de A. Cunha Lussich	Doutorado	2017	Universidade Metodista de São Paulo	SP
17	Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de	Gerlane Barbosa da Silva	Mestrado	2017	UFPB	PB

	licenciatura, modalidade à distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)					
18	A EaD como instrumento de inclusão social: uma análise crítica sobre o processo de institucionalização da EaD no curso de pedagogia do centro de educação da UFPB	Grazielli M. Pereira de Sousa	Mestrado	2018	UFPB	PB
19	O curso de pedagogia à distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores	Naelly C. Medeiros Araújo	Mestrado	2018	UFRN	RN
20	O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre a teoria e prática na formação do pedagogo	Ana Paula Kuhn	Doutorado	2019	UFMT	MT
21	O lugar da pesquisa na formação inicial de professores do curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD	Mariana Civalsci Cardoso	Mestrado	2019	UEL	PR
22	Letramento digital na educação à distância: uma experiência no âmbito do letramento digital na educação à distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Raíssa Araújo da Silva	Mestrado	2019	UFRN	RN
23	A política pública de formação de professores na modalidade à distância e o habitus do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG	Elenice Parise Foltran	Doutorado	2019	UEPG	PR
24	Mobilização de saberes para o ensino de ciência na perspectiva da ciência, tecnologia e sociedade (CTS): interfaces com a formação inicial docente na EaD	Ednara F. Nunes Calado	Doutorado	2019	UFRPE	PE

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo do quadro acima é expor os temas das pesquisas levantadas que estão em conformidade com o objeto deste estudo sobre a educação à distância, o curso de pedagogia e seu currículo ofertado nessa modalidade de educação.

A partir do levantamento, podemos perceber a ocorrência da temática educação à distância na maioria dos títulos das pesquisas selecionadas, o termo pedagogia à distância aparece em nove trabalhos e sobre currículo na modalidade, quatro trabalhos. Tais resultados a partir do banco de dados de teses e dissertações foram obtidos, como mencionado anteriormente, a partir de um recorte temporal de 2000 a 2020 com uma busca avançada compondo os três descritores que elegemos como imprescindíveis na realização desta pesquisa. Reafirmamos o procedimento para a obtenção dos resultados da busca, pois a reflexão construída no percurso dessa pesquisa pauta-se no currículo do curso de licenciatura em pedagogia na modalidade à distância, como o tema de pesquisas nos cursos *Stritu Sensu*. E percebemos que o currículo na pedagogia propriamente dito é trabalhado em doze estudos, levando-nos à observação de que esse campo do currículo ainda pode ser investigado a partir de outra dimensão que não a formal colocada pelas diretrizes curriculares.

A discussão sobre currículo na pedagogia EaD está colocada nos títulos das pesquisas de Toledo (2009), Anaya (2013), Sousa (2016) e Kuhn (2019) que serão particularizadas mais adiante. Vale ressaltar que essas pesquisas têm origem em estados federados diferentes, sinalizando que a academia tem empenhado na reflexão deste campo do currículo, mesmo que os números estejam aquém do almejado para um campo que enseja conflitos diversos.

Se o levantamento das pesquisas evidenciou o número de trabalhos realizados em diversos estados da federação, o Estado de São Paulo mostrou prevalência na região Sudeste, somando oito pesquisas, uma em instituição pública e sete em instituições privadas. Essa diferença entre as instituições pode indicar outras questões que, de alguma forma, relacionam-se ao contexto histórico no qual a própria educação à distância foi regulamentada e posteriormente avançou no Brasil. No entanto, essa seção, tratando especificamente dos resultados do levantamento realizado no banco de teses e dissertações, encaminha tais apontamentos para uma seção posterior.

A região Nordeste figura o segundo lugar com trabalhos defendidos nos estados de Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, todos em instituições públicas, ressaltando a importância de nossa observação quanto ao contexto histórico da educação à distância mencionado acima.

O termo educação à distância, uma das palavras-chave, aparece em Cerny (2009), Pino (2012), Leal (2012), Charckuk (2012), Anaya (2013), Souza (2014), Pessoa (2015), Machado (2015), Saraiva (2015), Lussich (2017), Silva (2017), Sousa (2018), Kuhn (2019), Cardoso (2019), Silva (2019), Foltran (2019) e Calado (2019), o termo pedagogia à distância em Toledo (2009), Morés (2011), Pino (2012), Lima (2013), Machado (2015), Saraiva (2015), Sousa (2016), Lussich (2017) e Araújo (2018).

A partir do levantamento do Estado do Conhecimento realizado no recorte temporal e palavras-chave já referidos neste texto, os trabalhos foram selecionados e seus respectivos objetivos, metodologias e resultados explorados, afim de evidenciarmos as convergências e as ausências relacionadas às políticas educacionais, no que se refere ao campo do currículo para a licenciatura em pedagogia na modalidade à distância.

A dissertação “O curso de pedagogia na modalidade à distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular” analisa as concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia na modalidade EaD da UNITINS que podem contribuir na formação do pedagogo dos anos iniciais do fundamental. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa faz um estudo de caso junto à coordenação do curso, professores, representantes da equipe pedagógica e alunos do curso de pedagogia EaD, turma 2006/1 da UNITINS. Toledo (2009) afirma que o estágio de um curso na modalidade à distância possui características e exigências similares ao estágio no ensino presencial, a necessidade de um tutor para realizar o acompanhamento dos alunos nas telessalas, de adequação, quanto às tecnologias, das telessalas e centros acadêmicos e de criação de um canal de comunicação capaz de oferecer um feedback ao trabalho desenvolvido.

Figueiredo (2009) na pesquisa “Formação de professores à distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia” investiga de forma crítica a concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico na modalidade EaD, no sistema semi-presencial de um curso de Pedagogia em uma unidade-polo. De abordagem qualitativa, o trabalho realizou pesquisa bibliográfica e da legislação e um estudo de caso. A autora ressalta em seus resultados que a formação de professores, no sistema de EaD, apresenta uma concepção de formação fundamentada nas competências e de caráter instrumental.

“Gestão pedagógica na educação à distância”: *análise de uma experiência na perspectiva da gestora* analisa um sistema de gestão pedagógica desenvolvido em uma instituição pública de ensino superior durante a implantação dos primeiros cursos de licenciatura à distância. Cerny (2009) evidencia, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa com suporte na teoria enunciativa da linguagem e o método da auto-observação, que as principais dificuldades para a implantação de cursos de graduação à distância são a história da EaD na instituição, a cultura do presencial, o modelo pouco flexível de organização institucional, o modo como os financiamentos são descentralizados e administrados, as políticas públicas e a burocracia. O estudo da autora mostra que a formação das equipes constitui um espaço privilegiado para minimizar os preconceitos contra a modalidade à distância, assim como acolher os integrantes das equipes e repensar as práticas pedagógicas. Concluindo que o trabalho integrado de formação, de produção de materiais de pesquisa e de avaliação contribui para uma atuação mais orgânica no trabalho na modalidade à distância, contrapondo-se ao paradigma fordista encontrado em experiências em EaD.

Morés (2011), em sua tese intitulada “Inovação e cursos de Pedagogia EaD: os casos UCS e UFRGS”, investiga as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas presentes nos cursos de Pedagogia, na modalidade à distância (EaD) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). De cunho qualitativo, o estudo foi realizado com entrevistas semiestruturadas e questionários e a análise dos documentos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico dos Cursos. A autora revela que dentre as dificuldades apresentadas pelos cursos estão o distanciamento entre algumas interdisciplinas, o currículo por módulos, a dificuldade de organização do tempo para estudos, os deslocamentos dos tutores, certa desmotivação dos alunos e seu sentimento de inferioridade frente a outros cursos universitários. Contudo, há um caminho sendo percorrido pelas instituições no sentido da construção de práticas de EaD com aproximações inovadoras que potencializaram uma nova maneira de conhecer, ensinar e aprender na universidade.

A dissertação “As disciplinas de história da educação na UAB/UFSCar: possibilidades para a graduação em pedagogia e para a formação de professores” teve como objetivo compreender o papel das disciplinas de História da Educação do curso de Pedagogia à distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos. Batista (2012) realizou uma pesquisa de

abordagem qualitativa, com referencial bibliográfico sobre o tema, pautando-se também em depoimentos de estudantes, tutores virtuais e docentes participantes das disciplinas estudadas e na legislação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e para a Pedagogia. Os resultados apontaram experiências positivas e que são referência para a formação de pedagogos num contexto em que a EaD ainda enfrenta desafios a serem superados.

Pino (2012) ressalta questões acerca de referenciais de qualidade em “Curso de pedagogia on line: os referenciais de qualidade da EaD”. Estudo qualitativo que analisa os cursos na perspectiva dos modelos pedagógicos adotados por duas universidades particulares em seus Ambientes Virtuais de Aprendizagem AVAs, suas respectivas ferramentas da tecnologia da informação e comunicação e a condução da aula virtual. Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de estudos mais aprofundados a respeito de quais seriam os modelos pedagógicos mais adequados à EaD e uma reflexão crítica sobre os referenciais de qualidade.

“Indicadores para a formação de pedagogos na educação à distância”, pesquisa exploratória na qual Leal (2012), em uma instituição de ensino superior pública vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), busca identificar e descrever os indicadores para a formação de pedagogos na EaD, a partir da legislação, analisar os indicadores para a formação de pedagogos na EaD a partir do projeto político pedagógico de curso de pedagogia na EaD de uma universidade pública, verificar a concepção de gestores e professores com relação aos indicadores, apresentar contribuições para possíveis melhorias na formação do pedagogo na proposta de EaD. O autor conclui em sua pesquisa que há a necessidade de repensar continuamente o currículo e as propostas educacionais curriculares, a partir das especificidades da formação em EaD, visando a melhoria da formação do pedagogo na modalidade à distância.

Charczuk (2012) em “Interdisciplinaridade na educação à distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia” investiga como a interdisciplinaridade se desenvolve nas relações entre disciplinas e profissionais no âmbito do currículo e da prática pedagógica. Para a análise de dados a autora utilizou como fontes o projeto pedagógico do curso (PPP), trocas realizadas entre os professores na elaboração de documentos de avaliação de final de semestres e as versões destes documentos. Constata no estudo que as trocas cooperativas são solidárias à concepção de

interdisciplinaridade e que as trocas modificaram não somente concepções como também os documentos avaliativos.

A tese “Currículo, educação à distância e cultura do estudo autônomo em curso de pedagogia: limites e possibilidades” busca discutir a educação à distância e a cultura do estudo autônomo em que pese uma participação mais atuante do aluno no processo de construção do conhecimento. Seu objetivo é contribuir com as discussões sobre os limites e possibilidades da formação superior na modalidade à distância, considerando a cultura do estudo autônomo. Especificamente, o estudo tem como objetivos responder às questões como: se o aluno possui a cultura do estudo autônomo, identificar a cultura do digital está inserida no cotidiano do aluno, relacionar as práticas pedagógicas inovadoras, cultura do estudo autônomo e o ensino à distância, reconhecer a importância de conceitos como autonomia, emancipação, reflexividade, trabalho colaborativo, relações interpessoais, aprendizagem significativa enquanto categorias na modalidade à distância. A abordagem qualitativa conduz a coleta de dados e a análise dos dados. De acordo com Anaya (2013) a discussão contemporânea sobre a cultura do estudo autônomo altera a arquitetura curricular, a geografia educacional e a prática pedagógica do professor.

O estudo realizado por Lima (2013) intitulado “O Estágio em um curso de pedagogia à distância: a visão dos alunos” traz a perspectiva dos alunos quanto ao Estágio Curricular Supervisionado em uma universidade privada do estado de São Paulo. Assim, a autora tem como questão qual seria a contribuição do estágio supervisionado para a formação dos alunos em um curso de pedagogia na modalidade à distância. O estudo de caso, nesta abordagem qualitativa, é conduzido com a análise dos relatórios que os alunos enviam para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e posteriormente com os dados de um questionário exploratório respondido pelos estagiários sobre as atividades do estágio presencial em uma escola de educação básica. Os resultados da pesquisa evidenciaram uma visão positiva do estágio para o conhecimento e incentivo da profissão docente. A receptividade da escola cedente e de seus professores quanto aos alunos estagiários foi um ponto destacado pelos mesmos. Já a questão sobre a relação entre teoria e prática não foi aprofundada pelos alunos respondentes.

“Educação à distância na ótica discente: a análise dos discursos de estudantes de licenciatura em Física e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá” procura descobrir o que revelam os discursos dos estudantes veteranos dos cursos de

licenciatura em Pedagogia e Física a respeito da modalidade à distância. Souza (2014) utiliza como instrumentos questionários e entrevistas que foram compreendidos a partir da teoria da Análise do Discurso de linha francesa. Deste estudo qualitativo, surgiram muitos sentidos específicos relacionados à EaD, assim como as expectativas e demandas dos estudantes em relação ao curso escolhido, sua compreensão sobre a metodologia utilizada na modalidade à distância, como trabalham com os recursos disponibilizados para sua aprendizagem, as relações entre alunos, tutores presenciais e os demais colegas do curso. A pesquisa ressaltou, em seus resultados, que a imagem construída pela escolarização presencial tem grande influência, que já uma diferença entre os alunos do curso de Pedagogia e o de Física, a inflexibilidade dos currículos e de cronogramas que influencia de forma negativa na aprendizagem dos estudantes, as resistências quanto à utilização das TIC como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem e a importância dos tutores e grupos de estudos no sentido de garantir a eficácia na aprendizagem.

A dissertação “A educação à distância na formação de professores de pedagogia” de Pessoa (2015) analisa a formação de alunos no curso de Pedagogia para atuarem na docência na EaD a partir da concepção do docente da disciplina “Educação à Distância” sobre a formação de professores para atuarem na modalidade à distância. Também procura identificar os conteúdos propostos para sua formação no plano de aula e ementa do componente curricular no curso de Pedagogia. De abordagem qualitativa e quantitativa, o método de estudo é composto por casos múltiplos, com entrevistas e análise documental. O contexto do estudo partir de um curso de Pedagogia presencial uma instituição de ensino superior privada e um curso de pedagogia na modalidade à distância em uma instituição de ensino superior pública federal. Os resultados revelaram que o pedagogo é formado para atuar como professor da EaD com várias dimensões do fazer pedagógico como também o aprimoramento desse profissional frente aos atuais desafios do professor da educação à distância. Somando-se a isso, o estudo resalta ainda que permanecem o desconhecimento, preconceito e percepções acerca da educação à distância e seus professores.

“Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de pedagogia na modalidade de educação à distância” tem como objetivo investigar qual a potencialidade de um curso de Pedagogia em EaD para a formação de práticas pedagógicas a partir da análise da atuação de egressos nos anos iniciais do ensino

fundamental. Tese elaborada por Machado (2015) que traz como justificativa o grande número de formados em Pedagogia na modalidade à distância. De cunho qualitativo exploratório, o estudo faz análise de documentos como o projeto político pedagógico, o currículo, materiais, aulas à distância e as aulas presenciais no polo de apoio presencial e o estágio supervisionado do curso. Os resultados revelaram potencialidades positivas no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos egressos, porém demonstrou a necessidade de momentos presenciais para discutir as teorias das vídeo-aulas e livros. Questão importante levantada pelo estudo trata do estágio supervisionado como um campo que necessita de reestruturação, pois não há interação entre alunos e professores da instituição, impactando na formação dos egressos que não encontram espaços para discutirem a realidade encontrada na escola dos anos iniciais do ensino fundamental.

Saraiva (2015) em sua tese “Estudo perceptivo sobre avaliação do ensino-aprendizagem no curso de pedagogia na modalidade de Educação à distância da Universidade Estadual do Ceará – UECE” objetiva desvelar o processo de avaliação do ensino-aprendizagem na modalidade à distância, os significados e o sentido da prática avaliativa no curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará. A abordagem da pesquisa é hermenêutica apoiada na interpretação fenomenológica. Por meio da fenomenologia de Merleau-Ponty, foi possível revelar a essência do fenômeno investigativo, significados e sentidos das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa, estudantes, professores e tutores que foram selecionados a partir dos polos de Campos Sales e Maranguape, próximos à sede da referida universidade que se localiza em Fortaleza. Através de entrevistas semiestruturadas e subsequente análise das mesmas, buscou-se interpretar o pensamento e a experiência dos sujeitos e a consciência de ser e “estar-no-mundo” no contexto da formação superior. Os resultados revelaram que as “intenções de ‘vir-a-ser’ no mundo estão diretamente vinculadas às tomadas de decisão em função das oportunidades, evidenciadas pelo desejo de resgatar a autoestima e cursar uma faculdade”.

A dissertação “Educação para as TIC nos cursos de pedagogia à distância: análises curriculares por meio da mídia-educação” de Sousa (2016) analisa a relação entre a educação e as TIC nos currículos dos cursos de formação de professores à distância. Seus objetivos são: identificar como os documentos curriculares institucionais dos cursos fazem referência às TIC, analisar a existência de componentes curriculares voltados para as TIC nas grades curriculares e nos planos

de ensino, descrever se os professores que ministravam as disciplinas relacionadas às TIC já possuíam experiências formação nesse campo e evidenciar em quais dimensões das mídia-educação a educação se materializa pedagogicamente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os cursos que foram analisados são os de Pedagogia à distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). A pesquisa mostra como resultados que existem documentos curriculares que integram a educação para as TIC por meio de componentes curriculares isolados, que os componentes curriculares no currículo do curso da UFJF possuem potencialidades para as dimensões mídia-educativas contemplando mais que o Conteúdo da dimensão instrumental-operativa e que os componentes curriculares do curso da UFSJ contemplam a possibilidade de duas das três dimensões possíveis da mídia-educativa: instrumental-operativa, suporte didático e objeto de estudo, leitura crítica e relacional-cultural, as intervenções pedagógicas dos componentes curriculares na UFJF apresentam as três dimensões mídia-educativas nos AVA e que os professores foram educados para as TIC através da formação continuada que foi destacada pela maioria como importante para a fundamentação e preparação das intervenções pedagógicas.

“O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade à distância”, tese que tem como objetivo ressaltar o valor e o significado formativos do estágio supervisionado obrigatório para licenciados e egressos de um curso de Pedagogia à distância. Através de uma abordagem qualitativa, Lussich (2017) estuda sobre a proposição e desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório de um curso de pedagogia à distância em uma instituição de ensino superior comunitária em São Paulo. A coleta de dados se deu por questionários (delineamento dos perfis dos sujeitos que participaram da pesquisa, licenciandos, egressos, coordenador e professores/tutores do curso e entrevistas com os mesmos, sendo que para coordenadora e professores/tutores foi proposto que elaborassem um relato de experiência. Somando-se a isso, uma revisão de literatura e documental sobre o histórico do curso de pedagogia à distância no contexto educacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e princípios e fundamentos sobre o estágio supervisionado. A autora evidencia em seus resultados que o estágio supervisionado configura-se como um espaço/tempo de construção de saberes docentes e identidade profissional, uma preocupação com a qualidade formativa e que as instituições que ofertam a formação de professores à distância não

poder ser consideradas como certificadoras e com formação aligeirada de forma generalizada, pois é necessário analisar as proposições, os pressupostos, os procedimentos dos projetos pedagógicos, o desenvolvimento das aulas, atividades propostas, acompanhamento dos licenciandos no ambiente virtual e de materiais disponíveis. O curso estudado demonstrou apresentar condições para uma formação adequada.

Silva (2017) em sua dissertação intitulada “Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade à distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)” busca compreender a gestão dos cursos de licenciatura na modalidade à distância no IFPB com uma pesquisa de cunho qualitativo exploratório com pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores do instituto. A autora ressalta que os cursos de licenciatura à distância no instituto apresentam estrutura curricular de acordo com as normativas nacionais e que a EaD é entendida como um caminho promissor para a educação na atual sociedade. Os resultados demonstram que a gestão dos cursos de licenciatura da EaD no IFPB está comprometida em formar profissionais da educação básica, promovendo cursos para consolidar e desenvolver a Rede Federal de Educação.

“A EAD como instrumento de inclusão social: uma análise crítica sobre o processo de institucionalização da EAD no curso de pedagogia do centro de educação da UFPB” analisa o processo de institucionalização da EaD no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB na perspectiva de inclusão social. Sousa (2018) delineou sua pesquisa em três momentos: pesquisa bibliográfica na qual ressalta os referenciais teóricos, pesquisa documental nos arquivos norteadores do curso de Pedagogia e a pesquisa de campo. De abordagem qualitativa, utilizou entrevistas com os coordenadores e professores e questionários para os tutores com questões abertas. O estudo constatou as possibilidades de inclusão de grupos sociais que foram excluídos historicamente do ensino superior, mas que o mercado privado se expandiu ofertando vagas ao público excluído, com a finalidade de obter lucros e que a qualidade não se posiciona de forma positiva no cenário da modalidade à distância no ensino superior.

“O curso de pedagogia à distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores” investiga os aspectos teóricos e metodológicos da formação do curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal do Rio Grande

do Norte no período de 2012-2016 e o objetivo é analisar as perspectivas avaliativas dos formadores e egressos do referido curso e especificamente investigar a modalidade à distância como uma estratégia de expansão do ensino superior na formação de professores para a educação básica, compreender a configuração do curso na UFRN, considerando os aspectos históricos e legais de sua implantação e implementação e quais suas implicações para o ensino superior no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Neste estudo, Araújo (2018) utiliza, numa abordagem qualitativa, questionários e entrevistas, aplicados à coordenação do curso, professores, tutores à distância e egressos do curso, análise de documentos como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a resolução que instituiu o curso e o Projeto Político Pedagógico do curso. Os resultados demonstraram que o curso na UFRN oferece uma formação satisfatória no sentido de apresentar recursos para o desenvolvimento e conclusão da formação dos licenciandos. Dado importante ressaltado pela autora está na necessidade de melhorar a interação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, a rotatividade dos tutores à distância e o encaminhamento dos estudantes para realizarem pesquisa científica.

“O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo” levanta o questionamento se há relação entre teoria e prática no planejamento e efetivação do Estágio Curricular em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT ofertado pela UAB no polo de Sapezal/MT. Kuhn (2019) realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, na qual faz uma análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da regulamentação que trata do Estágio Curricular, na prática pedagógica da docência e dos relatórios reflexivos das estudantes na formação inicial. A autora acompanhou desde a elaboração dos projetos de estágio, das interações presenciais e também à distância até os momentos em sala de aula. Os resultados ressaltam que a vivência do Estágio Curricular pode potencializar o exercício da reflexão crítica a respeito das práticas de ensinar e do saber docente o que implicaria a problematização e trocas de experiências. Nesse sentido, o Estágio Curricular tem a função fundamental de compreender e elaborar os conhecimentos teóricos no campo da prática, pensando a realidade vivida pelo professor.

Cardoso (2019) em sua dissertação intitulada “O lugar da pesquisa na formação inicial de professores do curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD” trata de questões a respeito da formação de professores na modalidade à

distância numa instituição privada e reflete sobre o mecanismo de aceleração da formação docente e conseqüentemente faz uma reflexão sobre a precarização dessa formação. A problematização do estudo é realizada a partir da teoria crítica, refletindo como se tem constituído a formação inicial dos professores, sua confluência com a modalidade EaD e a possibilidade da emancipação do conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia. De cunho qualitativo e bibliográfico, a pesquisa analisa o currículo do curso de Pedagogia na modalidade EaD. Conclui-se no estudo que há uma forte influência das ideologias tecnocratas para o Ensino Superior com a promessa de democratização do ensino para que os estudantes alcancem ascensão social, o que contribui para a busca de cursos aligeirados no sentido de garantir lugar no mercado de trabalho. A autora chama a atenção para a lógica da razão instrumental, proporcionando uma formação técnica sem a necessidade de reflexão crítica.

“Letramento digital na educação à distância: uma experiência no âmbito do letramento digital na educação à distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” investiga as práticas de Letramento Digital (LD) dos alunos do Curso de Pedagogia na modalidade à distância da UFRN efetivadas na disciplina Profissão Docente como também averiguar a contribuição da Educação à Distância para a formação docente na perspectiva do LD. De cunho qualitativo, foi realizada pesquisa bibliográfica e estudo de caso etnográfico. Os dados foram coletados através de questionários, diário de campo, documentos e atividades realizados na disciplina Profissão Docente-fórum colaborativo e infográfico. Silva (2019) constata que os processos de interação, colaboração, interatividade e autonomia aliados às competências de busca na internet e avaliação crítica do conteúdo contribuíram para a formação quanto ao letramento digital. A autora ressalta que as estratégias metodológicas ativas são uma experiência necessária na modalidade à distância, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais coerente com as demandas educacionais contemporâneas.

Foltran (2019) em “A política pública de formação de professores na modalidade à distância e o habitus do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG” analisa as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no habitus do egresso do curso. Seus objetivos específicos abarcam a discussão do Estado como metacampo, reflexão sobre a relação entre a política de expansão do ensino superior e a formação de professores à distância, descrição do

Sistema UAB e sua implantação na UEPG e análise das trajetórias dos egressos do curso. A autora faz um estudo de cunho qualitativo com estudo de caso. Os resultados demonstram que os egressos romperam com a causalidade ao ingressarem no ensino superior, ampliaram seu capital cultural, social e econômico e se posicionaram de forma positiva em relação aos benefícios da política pública de formação de professores pelo Sistema UAB.

“Mobilização de saberes para o ensino de ciências na perspectiva ciência, tecnologia e sociedade (CTS): interfaces com a formação inicial docente na EaD” tem como objetivo principal analisar a mobilização de saberes relacionados à perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no componente curricular de Metodologia do Ensino de Ciências Naturais na formação inicial de professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Com uma abordagem qualitativa, Calado (2019) faz uma análise dos dados nas interfaces do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Também foram aplicados questionários os quais passaram por uma análise adotando a Análise Dialógica do discurso (ADD) com enfoque em Bakhtin. O estudo traz a conclusão de que além dos saberes docentes curriculares e experiências, os saberes profissionais e disciplinares foram mobilizados durante as aulas do componente curricular no Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UFRPE.

Além das reflexões realizadas por Toledo (2009), Kuhn (2019), Anaya (2013), Sousa (2016) a respeito do Estágio Curricular Supervisionado e suas contribuições para a formação do pedagogo, do estudo autônomo influenciando na arquitetura curricular e as relações das TIC com os documentos curriculares nos cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, outros autores também discutem sobre o currículo no percurso de suas pesquisas. Morés (2011) e Leal (2012) trazem a necessidade de repensarmos o currículo de acordo com as especificidades da EaD pois uma das dificuldades encontradas nessa modalidade é a formatação do currículo em módulos. Charczuk (2012) ressalta em seu trabalho a questão de como a interdisciplinaridade se desenvolve nas relações entre disciplinas e profissionais no âmbito do currículo e da prática pedagógica, enquanto Silva (2017) constata que a estrutura curricular do curso pesquisado em seu trabalho está de acordo com as normativas nacionais para formar profissionais da educação básica. A normatização dos currículos acarreta uma inflexibilidade dos mesmos (Souza, 2014), contribuindo para um cenário no qual Cardoso (2019) reflete, a partir da análise do currículo de um

curso de Pedagogia EaD, a formação com forte influência das ideologias tecnocratas, formando profissionais de acordo com a lógica instrumental, não possibilitando as trocas de experiências vividas no cotidiano do Estágio Curricular Supervisionado entre professores e licenciandos na modalidade à distância Machado (2015).

Os trabalhos referidos acima nos fornecem informações a respeito de como se vivencia o currículo em cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, como o estágio curricular (TOLEDO, 2009; LIMA, 2013; LUSSICH, 2017; BATISTA, 2012), a aprendizagem do estudo autônomo (ANAYA, 2013), a inflexibilidade dos currículos (SOUZA, 2014), a interdisciplinaridade no âmbito do currículo (CHARCZUK, 2012; MACHADO, 2015; SOUSA, 2016), e a estruturação do currículo em módulos (MORÉS, 2011; KHUN, 2019). Mais do que isso, apresentam as próximas seções deste capítulo no sentido de refletirmos sobre as políticas públicas para EaD no ensino superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), além de outros documentos legais, que tornaram possível a flexibilização dos currículos para que se atendesse às demandas do mercado e são o subsídio para nossa reflexão sobre currículo do curso de licenciatura em Pedagogia EaD no terceiro capítulo.

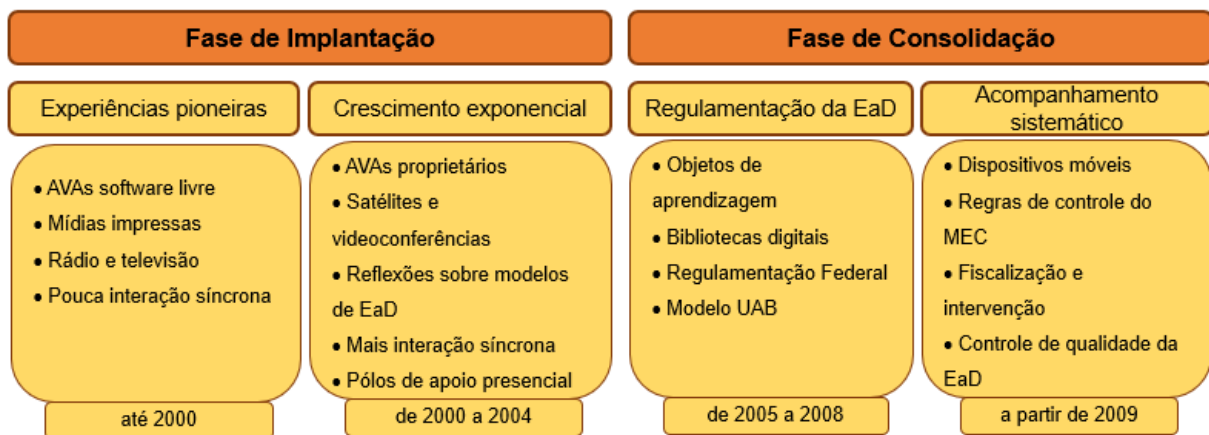
Se os cursos de formação de professores para a educação básica ofertados na modalidade presencial foram influenciados pelas novas diretrizes, os cursos na modalidade à distância e suas organizações curriculares também foram impactados de forma a nos indicar caminhos para a reflexão sobre o currículo do curso de pedagogia EaD da UFSCar, foco deste trabalho.

1.6 Políticas públicas para EaD no ensino superior brasileiro

Refletir sobre as oportunidades fomentadas pela educação à distância no Brasil, significa destacarmos a importância da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no contexto de implementação de EaD no ensino superior. Partindo desses dois marcos importantes na história da EaD no país, podemos destacar Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Pareceres, Programas e Projetos que garantiram e efetivação de políticas públicas de EaD no ensino superior. Para que possamos realizar esse destaque, a divisão colocada por Orth; Mangan e Neves (2019) nos pareceu mais adequada por se tratar de um todo no qual as partes estão completamente ligadas. De acordo com os autores, a história das políticas públicas de EaD no ensino superior pode ser identificada por meio de uma linha

temporal composta de quatro ciclos e duas fases, compreendendo um período desde a Constituição Federal de 1988 até o ano de 2013. As fases são compostas por implantação e consolidação da EaD, sendo que na implantação tem-se os ciclos de experiências pioneiras e de crescimento exponencial e na consolidação os ciclos de regulamentação da EaD e de acompanhamento sistemático. A figura a seguir mostra, de forma mais clara, as fases e respectivos ciclos:

Figura 1: Evolução histórica da EaD no Brasil:



Fonte: Elaborado pela autora com base em Orth; Mangan e Neves (2019).

A base legal das experiências pioneiras em EaD está localizada entre os artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) o que possibilitou muitas instituições a oferecerem cursos à distância antes que a EaD fosse regulamentada pela Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Instituições de ensino superior já ofereciam cursos de formação inicial e continuada de professores a distância, principalmente em nível de especialização, com base no artigo 206 da Constituição Federal que estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

- I—igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II—liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III—pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV—gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V—valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI—gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII—garantia de padrão de qualidade;

VIII– piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O Art. 214 da Constituição Federal expressa a necessidade de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, que trabalhe para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica (COSTA e OLIVEIRA, 2013). O referido artigo ressalta:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC no 59/2009)

I–erradicação do analfabetismo;

II–universalização do atendimento escolar;

III–melhoria da qualidade do ensino;

IV–formação para o trabalho;

V–promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI –estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A obrigatoriedade da construção de um Plano Nacional de Educação tem como fundamento assegurar a continuidade das políticas educacionais independentemente do governo em exercício, estabelecendo o plano como um projeto de nação.

Para a construção do primeiro Plano Nacional de Educação, diversas discussões e adequações sobre a primeira proposta do PNE foram realizadas entre os anos 1998 e 2000 e assim, foi apresentado à Câmara dos Deputados a proposta para o PNE 2001-2010. O PNE foi aprovado pela Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos, se constituindo uma política de Estado a favor da educação brasileira (COSTA e OLIVEIRA, 2013). Estabeleceu diretrizes e financiamento da educação, diretrizes e metas para cada modalidade de ensino, como também diretrizes e metas para a valorização do magistério.

O documento do PNE traz um capítulo que trata especificamente da educação à distância e tecnologias educacionais. De acordo com o diagnóstico no plano:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (BRASIL, 2001).

O plano também faz referência a respeito da contribuição do setor privado que produzia programas educativos de qualidade, principalmente para a televisão e ao sistema que ainda carecia de uma rede informatizada que permitisse o acesso generalizado aos programas existentes (BRASIL, 2001).

Apesar das limitações apontadas no sentido de melhoria a serem realizadas no texto do plano, é imprescindível destacarmos o seu significado histórico como um planejamento da educação brasileira. Vinte e duas metas colocadas no PNE de 2001-2010 se referem à EaD e especificamente para a formação de professores (COSTA e OLIVEIRA, 2013).

O PNE de 2001-2010 destaca a EaD como uma estratégia importante na democratização do acesso à educação, assim como contempla também a política de formação de professores:

O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino. A TV Escola e o fornecimento, aos estabelecimentos escolares, do equipamento tecnológico necessário constituem importantes iniciativas. Além disso, a TV Escola deverá revelar-se um instrumento importante para orientar os sistemas de ensino quanto à adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares. Estão também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos de grande importância (BRASIL, 2001).

O plano enfatiza que, ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a EaD contribui para o surgimento de mudanças significativas nas instituições escolares, influenciando decisões na definição de prioridades educacionais (BRASIL, 2001). A formação de professores para a educação básica, sendo uma prioridade para o PNE 2001-2010, é tratada no texto por meio de objetivos e metas que determinam as estratégias, prazos e formas de atuação da educação à distância na formação. A esse respeito, o plano determina especificamente nas metas de 11 a 14:

11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica;
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas;
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância;
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância (BRASIL, 2001).

O PNE supracitado, faz referência à EaD como uma possibilidade de ampliar o atendimento aos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada, ligando-a à meta de expansão do ensino superior, quando este já contava somente com 12% da população entre 18 e 24 anos neste nível de ensino. Importante ressaltar que a meta contida no PNE (2001-2010) era de alcançar 30% de jovens matriculados no ensino superior até o ano de 2010 (DOURADO, 2020). De acordo com Dourado (2020), a partir de 1997, iniciou-se um processo de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos na educação à distância. O autor ainda destaca:

[...] Soma-se a isso a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que regulamentou a possibilidade de que 20% da carga horária dos cursos presenciais fossem ofertadas a distância. No ano de 2001, registravam-se apenas 16 cursos em EaD, sendo oferecidas 6.856 vagas, 6.618 ingressos e 5.359 matrículas. No ano de 2002, o número de cursos saltou para 46, e o número de vagas, para 24.389, representando um crescimento de 256%, enquanto o número de ingressos foi de 20.685, totalizando um crescimento de 213%. No final do governo FHC (1995-2002), o país contava com apenas 12 IES públicas e 3 IES privadas credenciadas, num total de 15 IES. Ao fim do primeiro mandato do governo Lula (2003-2010), foram credenciadas 30 novas IES públicas e 53 IES privadas (DOURADO, 2020, p.167).

Muitas instituições de ensino superior passaram a ofertar cursos de graduação à distância sem credenciamento, amparadas na Portaria nº 873/2006 (BRASIL, 2006), posto que o Ministério da Educação havia autorizado as Instituições Federais de Ensino Superior a realizar essa oferta em caráter experimental, num período de dois anos, instituindo gradativamente a educação à distância nas instituições de ensino superior (DOURADO, 2020). Neste ponto, ressaltamos que desde 2003, os *Referenciais de Qualidade de Cursos à Distância* se configuraram como um documento que orientava as instituições de ensino superior e as comissões de especialistas responsáveis pela análise de projetos de cursos à distância, salientando dez itens básicos que mereciam atenção das instituições que preparavam seus cursos à distância:

1. compromisso dos gestores;
2. desenho do projeto;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interação entre os agentes;
5. recursos educacionais;
6. infra-estrutura de apoio;
7. avaliação contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. transparência nas informações;
10. sustentabilidade financeira (BRASIL, 2003).

As instituições de ensino superior que desejassem ofertar cursos ou programas à distância de qualidade deveriam seguir as orientações colocadas:

- conhecer a legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem a educação escolar brasileira, em especial os das áreas escolhidas;
- atender às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para cada curso ou programa, respeitando objetivos, diretrizes curriculares nacionais, critérios de avaliação, perfil do profissional, dentre outros, além de explicitar a flexibilização da carga horária e do período previsto para integralização do currículo;
- considerar também sugestões das entidades de classe, conforme a área do curso proposto;
- somente começar a oferta do curso ou programa com o parecer do Conselho de Educação competente;
- participar das avaliações nacionais, como Provão, SAEB, ENEM e estaduais, quando houver;
- respeitar as exigências que a Lei 9.394/96 estabelece para ingresso no ensino superior: classificação em processo seletivo e conclusão do ensino médio ou equivalente (artigo 44, inciso II).
- estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu curso ou programa a distância;
 - iniciar a oferta somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver questões contingenciais, de forma a garantir continuidade e o padrão de qualidade estabelecido para o curso;
- distribuir responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do sistema a distância;
- identificar características e situação dos alunos potenciais;
- preparar seus recursos humanos para o desenho de um projeto que encontre o aluno onde ele estiver, oferecendo-lhe todas as possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, adquirir hábitos, habilidades e atitudes, de acordo com suas possibilidades;
- analisar o potencial de cada meio de comunicação e informação (impressos, televisão, Internet, teleconferência, computador, rádio, fitas de audiocassete, videocassete, momentos presenciais, dentre outros), compatibilizando-os com a natureza do curso a distância que deseja oferecer e as características de seus alunos;
- pré-testar materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem usados no programa, oferecendo manuais de orientação aos alunos;
- providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores/tutores e técnicos envolvidos no projeto, durante todo o desenrolar do curso, de forma a assegurar a qualidade no processo;
- apresentar aos alunos o cronograma completo do curso, cumprindo-o para garantir a tranquilidade durante o processo;
- prever os espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação, oferecer a estrutura adequada aos professores responsáveis por esse exercício, inclusive considerando alunos fora da sede, garantindo momentos privilegiados de articulação teoria-prática;
- preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte necessário;
- comprometer-se formalmente ante os alunos a, em caso de descontinuidade do programa, motivada pela própria instituição, assegurar-lhes as condições/certificações necessárias para que possam pedir aproveitamento de estudos em outro estabelecimento ou programa (BRASIL, 2003, p.8).

O documento, que estabelece os Referenciais de Qualidade, ressalta que a base do trabalho com qualidade é a do compromisso ético daquele que educa à distância, desenvolvendo um projeto humanizador que distancie o cidadão da massificação, mesmo quando sua abrangência esteja pautada na elevação do número de pessoas que têm a possibilidade de formação à distância (BRASIL, 2003). Os Referenciais de Qualidade afirmam que a educação à distância não é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas. Portanto, nos Referenciais um curso à distância está relacionado com os propósitos da educação escolar, estabelecendo um entrelaçamento de seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos e reflexões (BRASIL, 2003). O texto ainda estabelece que:

[...] deve oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ou seja, precisa estar integrado às políticas, diretrizes, parâmetros e padrões de qualidade definidos para cada nível educacional e para o curso específico. [...] Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações. Flexibilidade em educação a distância diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino. Obviamente, a instituição tem que estar preparada para esse conceito de flexibilidade que vai exigir dela grande maleabilidade para responder a diferentes ritmos (BRASIL, 2003, p. 6).

Conforme ressalta Orth, Mangan e Neves (2019), o acompanhamento sistemático dos cursos ofertados à distância começou a se efetivar a partir do ano de 2009 por meio de inúmeras ações governamentais. O Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009) instituiu a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. No sentido de efetivar tal política, o Ministério da Educação lançou a Plataforma Paulo Freire, como instrumento de gestão da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e o projeto UAB como um canal de efetivação dos cursos de formação à distância (ORTH; MANGAN e NEVES, 2019).

Durante a primeira década dos anos 2000, além de programas que possibilitaram a ampliação do acesso ao ensino superior, as discussões e reflexões continuaram no sentido da construção de um novo plano de educação para o decênio de 2011 a 2020. Naquele contexto, o PNE (2011-2020) (BRASIL, 2011) foi formulado com base nas proposições contidas no “Documento Final” elaborado pelo Conae (Conferência Nacional de Educação) em 2010 (COSTA e OLIVEIRA, 2013). A Conae foi precedida por conferências municipais, intermunicipais e estaduais mais o Distrito Federal no

ano de 2009. No âmbito das conferências desenvolveu-se um espaço de debate em entidades, escolas e universidades sobre o tema da Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado – O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Podemos depreender que a Conferência da qual surgiu o teor do PNE (2011-2020):

A Conae apresenta-se, por conseguinte, como um espaço democrático de ampla discussão da educação e teve como objetivo principal a mobilização social e política em prol da educação brasileira. A partir das discussões, iniciadas no ano de 2009, foram produzidos vários documentos que elencam de modo geral cinco grandes desafios educacionais que a sociedade brasileira necessita enfrentar:

- Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação.
- Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e concepções que devem fazer parte da discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia;
- Garantir que os acordos e consensos produzidos na Conae redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social;
- Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE;
- Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão (BRASIL, CONAE, 2010, p. 12-13).

O Documento Final da Conae é organizado em eixos que tratam dos temas ligados à educação nacional. O Eixo IV trata especificamente da Formação e Valorização dos/das profissionais da Educação e ressalta a necessidade de delimitar o sentido da profissionalização de todos que atuam na educação. Dessa forma, coloca-se então o termo profissionais da educação. A formação e a valorização

profissional tomam substância maior no texto produzido a partir da Conferência e a profissionalização assim é colocada:

Nessa perspectiva, a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto à valorização desses/as profissionais, perpassa quase todos os demais temas aqui analisados e tem gerado inúmeros debates no cenário educacional brasileiro, desencadeando políticas, assim como a mobilização de diversos/as agentes, na tentativa de construir uma educação pública que seja laica e gratuita para todos/as, com padrões nacionais de qualidade para as instituições brasileiras. Nesses debates, tem ficado mais explícito que as duas facetas dessa política – formação e valorização profissional – são indissociáveis (BRASIL, 2010, p.77).

O documento desmembra a formação e a valorização em dois campos específicos de reflexões, programas e ações, afirmando que a separação se faz somente para tornar o tratamento de ambas mais didático e que fica garantida a indissociabilidade das duas particularidades por meio de articulação interna (BRASIL, 2010). Ainda de acordo com o Documento Final a formação de profissionais para a educação básica e para a educação superior devem ter uma base comum que deve pautar-se na garantia de uma concepção de formação baseada em sólida formação teórica e interdisciplinar, teórica e prática, centralizando o trabalho como princípio educativo na formação profissional. A formação considerada no documento deve ser entendida como política pública:

tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/às profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado (BRASIL, 2010, p.79).

O tratamento dado à formação e valorização dos profissionais da educação na Conferência Nacional de Educação se insere num contexto de organização curricular e flexibilização dos currículos que já havia iniciado desde a Lei nº 9.394/1996 (LDB) (BRASIL, 1996b). A formação inicial deveria assim se articular com a formação continuada, envolvendo todas as licenciaturas e estabelecendo o formato presencial ou à distância adequado a cada projeto institucional, seja de centros, institutos ou faculdades de educação (BRASIL, 2010).

Colocadas tais reflexões sobre a Conae, que antecedeu o PNE de 2011-2020, para compreendermos o espaço colocado para a EaD no plano, é necessário lembrarmos sobre as metas estabelecidas que, em sua maioria prevê a ampliação

do atendimento educacional à população brasileira como também da formação de professores para a educação básica. Conforme Costa e Oliveira (2013), o PNE (2011-2020) não explicita o papel da EaD nos cursos de formação de professores:

No tocante às estratégias, inferimos que a EAD se encontra de maneira difusa, porém essa temática permeia algumas metas apresentadas. Há referência à EAD na meta 10 como estratégia para “fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância. Na meta 11, a EAD é mencionada como possibilidade de democratização do ensino profissional, conforme apresenta a estratégia que ressalta a necessidade de “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita” (COSTA e OLIVEIRA, 2013, p. 110).

A educação à distância reconhecida como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior, permaneceu recebendo tratamento cauteloso quando da formação inicial nos planos nacionais de educação.

1.7 O contexto histórico da flexibilização dos currículos de cursos de formação de professores

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Capítulo IV Da Educação Superior Art. 43, Inciso II estabelece que o ensino superior tem como uma de suas finalidades:

[...] formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996b).

Tal finalidade da educação superior está inserida no contexto dos acontecimentos da década de 1990, no qual os acordos entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial trouxeram um novo pensar para a educação, definindo qual seria o seu perfil no Brasil.

O Art. 53 da LDB/96 assegura às universidades as seguintes atribuições:

I criar, organizar e extinguir, em sua sede, curso e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
 II fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
 III estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
 V elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
 VI conferir graus, diplomas e outros títulos;
 VII firmar contratos, acordos e convênios;
 VIII aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
 IX administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
 X receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996b).

O Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, ou seja, anterior à promulgação da LDB/96 já havia estabelecido os procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, vinculando a elaboração curricular à avaliação nacional instituída pela Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995 que no Art. 3º faz saber:

[...] o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1995, p.4).

O Art. 4º do Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996 discorre sobre a avaliação individual das instituições de ensino superior e sobre currículos de cursos de graduação:

II administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão de sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996ª).

O mesmo decreto em seu Art. 1º estabelece que o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior fica submetido também à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos (BRASIL, 1996a). Lembramos que o Exame Nacional de Cursos é de responsabilidade de órgãos governamentais que utilizam os resultados para a criação de políticas públicas para a educação superior.

O Edital nº 04/1997, divulgado, poucos meses após a promulgação da LDB/96, pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC), convocou as instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores que então seriam elaboradas pelas

Comissões de Especialistas da Sesu/MEC (BRASIL, 1997). O edital ressalta uma orientação geral para a Organização das Diretrizes Curriculares:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL,1997).

O texto do supracitado edital propõe as orientações básicas para o perfil desejado do formando, as competências e habilidades desejadas neste, a configuração dos conteúdos curriculares, sobre a duração e estruturação modular dos cursos, os Estágios e atividades complementares e a conexão com a avaliação institucional. Explicitados os tópicos que deveriam ser contemplados de acordo com as orientações básicas, ressaltamos a fala de Kuenzer (1999):

[...] as demandas de formação de professores respondem as configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p.166).

Compreendemos que, a cada fase do desenvolvimento da sociedade e economia, o campo da educação também é influenciado, entre tantos aspectos, a respeito da formação de professores. As mudanças ocorridas na política e economia dos anos 1990 fomentaram a elaboração de documentos legais no sentido de regulamentar modalidades de ensino e normatizar a educação desde a educação básica até o ensino superior. Por isso, no “Perfil desejado do formando”, do Edital 04/97, conste a expressão ‘aptos para a inserção em setores profissionais’:

As Diretrizes Curriculares, devem possibilitar às IES definir diferentes perfis profissionais para cada área de conhecimento, garantindo uma flexibilidade de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação. Neste sentido, as IES devem contemplar no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível, consoante à inovação presente no inciso II do artigo 43 da LDB, que definiu como papel da educação superior o de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais” (BRASIL,1997).

Ainda de acordo com o edital 04/97, as Diretrizes Curriculares devem conferir às IES autonomia na definição de seus currículos de formação. Dessa forma, os

currículos mínimos, os quais são compostos por um detalhamento das disciplinas que devem ser ministradas em cada curso, podem ser substituídos por propostas capazes de definir as competências e habilidades que se pretende desenvolver nos formandos. Embora os conteúdos essenciais sejam uma forma de uniformização dos cursos, os mesmos devem ser definidos pelas Diretrizes Curriculares a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área do conhecimento e especificidade de cada IES (BRASIL, 1997). Estas orientações foram elaboradas no contexto histórico no qual ocorria a transição da sociedade do capitalismo industrial para o informacional. Se no primeiro havia, predominantemente, um setor privilegiado na sociedade com estabilidade e salários altos, e um segundo setor, marginalizado, que contava com profissionais com baixa qualificação, no capitalismo informacional, as relações de força se agravaram, forjando a necessidade de informação para todos. No entanto, lembramos que, informação e conhecimento sendo formas de apropriação diferentes, as desigualdades sociais e econômicas permaneceram, mesmo que tenha diminuído o número de pessoas sem qualificação profissional.

O novo trabalhador na sociedade capitalista informacional deveria ser mais flexível, eficiente e polivalente e um dos campos desta sociedade que será influenciado por essa demanda de características requeridas pelo mundo do trabalho, será o educacional. Os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de suas análises, no início da década de 1990, recomendaram reformas no sistema educacional dos países que dependiam de financiamento externo para que estes últimos fossem capazes de formar profissionais mais competitivos e adequados ao mercado de trabalho (MAUÉS, 2003). Dessa forma, novos paradigmas estabelecidos pelas mudanças econômicas e sociais passaram a fazer parte das orientações dos organismos internacionais para o ensino superior, influenciando a formação de profissionais no Brasil. O Banco Mundial, em 1994, divulgou um documento *L'enseignement supérieur: les leçons de l'expérience*, no qual recomendava medidas a serem tomadas pelos governos no sentido de tornar o ensino superior mais eficiente e afinado com o mercado de trabalho no mundo globalizado (MAUÉS, 2019).

Posteriormente, ao Edital nº 04/97 que abriu a possibilidade de flexibilização dos currículos, a educação na modalidade à distância que havia sido finalmente reconhecida pela LDBEN em 1996, foi regulamentada pelo Decreto nº 2.494 de 10 de

fevereiro de 1998. Dentre muitos dos principais dispositivos deste decreto está o conceito oficial de EaD:

[...] forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

A modalidade à distância, com regime flexível, poderia abranger então todos os níveis de educação de forma regulamentada, exceto os programas de mestrado e doutorado. Neste decreto de 1998, ficou estabelecido que o sistema federal de ensino, para seus cursos e programas, deveria observar a legislação específica e a regulamentação a serem fixadas pelo ministro da Educação, ao qual ficou delegada a competência de credenciar os sistemas de ensino do país; poderia haver transferência e aproveitamento de estudos do presencial para EaD e vice-versa; as avaliações dos alunos deveriam ser realizadas necessariamente no presencial (GOMES, 2009).

Gomes (2009) destaca que a regulamentação “cautelosa” da EaD contribuiu para uma comparação com o presencial onde a primeira permaneceu submetida às regras da segunda quando da realização de exames que deveriam ocorrer obrigatoriamente no presencial. O autor ainda lembra que, embora a LDB e o Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998) tenham sido um passo muito importante para a EaD, seu status permaneceu vulnerável às indagações se esta modalidade de ensino poderia ter a lisura do presencial.

Nesta pesquisa, compreendemos a modalidade à distância como um caminho no sentido de rompermos mais barreiras que as geográficas e temporais. Por isso, nosso posicionamento, estudando a respeito do curso de licenciatura em Pedagogia EaD, está inserido no campo da reflexão do currículo, à luz das teorias que discutem os arranjos sociais e educacionais e que desenvolvem conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*, não se preocupando com as técnicas de *como fazer* o currículo propriamente dito (SILVA, 2005b). Adentramos um novo século, após a regulamentação da modalidade à distância no país, e podemos contribuir na produção de conhecimento neste campo de disputa de poderes, interpretando os códigos e linguagens nele contidos. Pois, de acordo com Silva (2005b) em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, há uma questão de identidade ou de subjetividade. O autor ainda ressalta que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que

constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (SILVA, 2005b, p. 15).

Em 19 de dezembro de 2005, a promulgação do Decreto nº 5.622, revogando o decreto de 1998 (BRASIL, 1998), ampliou o espaço da modalidade à distância na educação do país. Este decreto com 37 artigos é composto de avanços e permanências no exposto por Gomes (2009):

- estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais não só para avaliações de estudantes, mas também para estágios, defesa de trabalhos e atividades laboratoriais. Igualmente, obriga a criação de pólos no país ou no exterior;
- os resultados dos exames (presenciais) deverão prevalecer sobre os demais resultados da avaliação 'no processo', indo na contramão da didática e da avaliação;
- inclui expressamente os diversos níveis de modalidades de educação, entre eles os cursos e os programas de mestrado e doutorado, resultando em um significativo avanço;
- permite que instituições de pesquisa comprovada excelência solicitem credenciamento para oferta de cursos ou programas de pós-graduação;
- recorre ao regime constitucional de colaboração para articular o Ministério da Educação e os diversos sistemas de ensino, a fim de delimitarem e entrosarem seus esforços nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento. Contudo, coloca como objetivo a 'padronização de normas e procedimentos'. Interpretações incautas podem derrapar na direção da uniformidade, quando a constituição e a lei estatuem o regime federativo e a correspondente adequação às diferenças do país;
- atribui aos sistemas estaduais de ensino a competência para credenciar as instituições de educação básica. Para atuar fora da respectiva unidade federativa, a instituição deverá pleitear credenciamento no MEC. Os dispositivos facilitam o processo e contribuem para que seja respeitada a necessidade de abrangência da EAD, com vista a ampliar a qualidade e baixar os custos. Por outro lado, determina que o credenciamento definirá a abrangência de atuação das instituições no território nacional, o que deixa a decisão a sucessivas instâncias, com o risco de interpretações diversas, inclusive pelas comissões avaliadoras;
- cria ou remete a uma série de normas e exigências para aqueles processos, pautando-se pelos referenciais de qualidade da EAD. Ademais, mantém o prazo de cinco anos para o credenciamento institucional e sua renovação;
- dispensa as instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária da criação, organização e extinção de cursos ou programas de educação superior, porém não as isenta do credenciamento, conforme exigência da lei;
- equipara sob numerosos aspectos a EAD à educação presencial, como na adoção de número fixo de vagas, definido pelo MEC, isto é, o regime de *numerus clausus*;
- aplica integralmente o sistema nacional de avaliação da educação, o Sinaes, à educação superior à distância (GOMES, 2009, p. 22).

No ano de 2005, no mês de julho, o MEC havia apresentado o Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB no Fórum das Estatais pela Educação. As

instituições públicas de ensino superior foram orientadas para encaminharem suas propostas de cursos EaD para formação de profissionais da educação básica.

O Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b) representou um marco não somente na legislação como também nos cursos de licenciatura, especificamente na formação inicial de professores da educação básica, na capacitação de dirigentes, gestores e demais profissionais da educação básica, dispondo sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Em consonância com o Art. 80 da LDB, este decreto ressaltou a necessária articulação das instituições públicas de ensino superior com os pólos de apoio presencial que se destinavam a apoiar de modo descentralizado as atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas. De acordo com o Art. 1º do supracitado decreto, foi instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB que, voltado para a modalidade de educação à distância, tem a finalidade de expandir e interiorizar o ensino superior no Brasil. Em Parágrafo único, traz os seguintes objetivos do Sistema UAB:

- I oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV ampliar o acesso à educação superior pública;
- V reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância e
- VII fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

O Parecer CNE/CES nº 241/2006 (BRASIL, 2006c) refere-se ao credenciamento institucional de cursos de pós-graduação *lato sensu* e de acordo com este documento, a autorização dos cursos *stricto sensu* exigida pelo decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) fica dispensada para os *lato sensu*. A autorização dos cursos *lato sensu* então passou a ser realizada com uma autorização inicial de um curso (GOMES, 2009).

Conforme o site do Ministério da Educação, no dia 15 de fevereiro de 2006, a Secretaria de Educação à Distância (Seed/MEC) reuniu os representantes das instituições federais de ensino para apresentar informações e orientações específicas para o cadastramento de universidades e centros tecnológicos federais que passariam então a ofertar cursos na modalidade à distância (BRASIL, 2006^a). A finalidade do

projeto era contribuir para a diminuição das desigualdades, tornando possível o ensino superior público em regiões distantes dos grandes centros urbanos.

Embora, tenham ocorrido avanços no sentido de proporcionar acesso ao ensino superior por meio da educação à distância, a maioria das instituições participantes do Sistema da Universidade Aberta estão localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país.

Dentre as universidades públicas que encaminharam suas propostas de Cursos de Licenciatura naquele Fórum de Estatais, está a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, localizada no Estado de São Paulo, na região Sudeste do país. A UFSCar propôs um curso *de Licenciatura em Pedagogia, de formação de professores de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e de Educação de Jovens e Adultos e de formação de gestores à distância*. Dado este que apresenta o nosso próximo capítulo que tem como objetivo específico tratar dos cursos de licenciatura na UFSCar, especificando o Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD.

CAPÍTULO II

OS CURSOS DE LICENCIATURA EaD NA UFSCAR: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EaD E ESTRUTURA CURRICULAR

A educação à distância na Universidade Federal de São Carlos já possuía experiências a partir de iniciativas de professores e setores específicos da instituição desde 2004, ou seja, anterior à apresentação do Projeto UAB (UFSCar, 2010).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2005 (UFSCAR, 2005) tinha como desafio incorporar a diversidade constituinte da comunidade UFSCar desde o Plano Diretor de 1985. O contexto histórico, próximo ao século XXI, trazia exigências que a instituição procurou identificar e atender para seu contínuo desenvolvimento. Esse processo de mudanças ocorreu de forma estruturada envolvendo quatro aspectos institucionais: acadêmicos, organizacionais, físicos e ambientais (UFSCar, 2005). Para que fossem conduzidos os trabalhos de forma organizada, Grupos de Trabalho (GT) ficaram responsáveis pelos encaminhamentos do Plano, sendo que cada GT atenderia a uma temática específica (T). Seguindo o planejamento de trabalho, o Grupo de Trabalho *GT3 – Formação, ampliação, acesso e permanência* ficou responsável pela temática *T3 – Expansão, educação à distância e educação continuada*, que tinha como meta *definir e implementar uma política para ensino à distância na UFSCar* (UFSCar, 2005).

2.1 Resolução do ConsUni nº 617 e Portaria nº 1502/12

O Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos aprovou em 09 de outubro de 2008 a Resolução ConsUni nº 617 (UFSCAR, 2008) que dispôs sobre a política de educação à distância e sobre o regimento da Secretaria Geral de Educação à Distância – SeaD na UFSCar. De acordo com a Resolução, a cargo do Conselho ficavam as competências de definir a Política de EaD na universidade e acompanhar a execução da Política de EaD pela Secretaria Geral de Educação à Distância – SeaD.

O Art. 5º da Resolução do ConsUni nº 617 estabelece que a Secretaria Geral de Educação à Distância se define como:

Órgão de apoio acadêmico diretamente vinculado à Reitoria que tem por finalidade executar as políticas, apoiar o desenvolvimento e a implementação de ações, garantir a qualidade educacional e do material didático, mediante propostas educacionais inovadoras e integração de novas tecnologias de

informação e comunicação, em matéria de educação à distância (UFSCAR, 2008, p.2).

Conforme o Art. 6º desta Resolução, à SeaD compete:

- I implementar a Política de EaD da UFSCar aprovada pelo ConsUni;
- II promover o desenvolvimento de cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- III promover o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos e atividades de EaD na UFSCar;
- IV fomentar o desenvolvimento e a inserção de novas tecnologias nos cursos presenciais da UFSCar;
- V promover a integração de mídias (TV, rádio, cinema) para o aprimoramento do material didático dos cursos da UFSCar;
- VI fomentar a criação de laboratórios de ensino para a preparação e aprimoramento de material didático;
- VII designar comitês de assessoria para o planejamento e aprimoramento de material didático para EaD;
- VIII promover, juntamente com os grupos de pesquisa em EaD, a exploração de novas técnicas e métodos pedagógicos e sua aplicação nos cursos e material didático da UFSCar;
- IX propor referências de qualidade para o material didático-pedagógico gerado para EaD pela UFSCar;
- X promover a capacitação e o aperfeiçoamento pedagógico nas novas tecnologias de informação e comunicação de alunos, professores, técnicos-administrativos e outros recursos humanos envolvidos com a EaD e o ensino presencial na UFSCar;
- XI promover a interação e articulação entre departamentos e centros da UFSCar para a execução de projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial na UFSCar;
- XII promover interação e articulação interinstitucionais para a execução de projetos de EaD;
- XIII administrar, juntamente com a Secretaria Geral de Informática – Sin, os recursos de tecnologia da informação e comunicação alocados para os projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial na UFSCar;
- XIV atuar junto às pró-reitorias e unidades da UFSCar para captação e administração de recursos financeiros para investimentos em equipamentos e bolsas (iniciação científica, de treinamento, estagiários, e outras modalidades) para a EaD e apoio ao ensino presencial;
- XV promover parcerias com empresas de software, editoras, fabricantes de computadores para melhor apoio aos cursos, aos alunos, professores, técnicos e administrativos da UFSCar no ensino presencial e à distância;
- XVI promover ações junto à Secretaria Geral de Informática para a implantação de software livre nos cursos presenciais e à distância;
- XVII assessorar a administração universitária em assuntos relacionados à educação à distância;
- XVIII representar a UFSCar em eventos, discussões e outras atividades relativas à educação à distância.

Com relação à estrutura administrativa, a Secretaria foi constituída por um Secretário Geral de EaD, um Assessor Pedagógico, um Assessor Executivo e um Assessor de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) indicados pelo Reitor da UFSCar e aprovados pelo Conselho Universitário.

Um ponto importante a ser destacado dentre as competências da SeaD está no inciso XI a respeito da interação e articulação entre departamentos e centros da

universidade para a execução de projetos de EaD e de apoio ao ensino presencial, pois este encaminhamento oportuniza o movimento interdisciplinar que, para Japiassu (1976):

[...] se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico [...] o retomar o conhecimento interdisciplinar para além do simples monólogo de especialistas ou do diálogo paralelo entre dois deles, pertencendo a disciplinas vizinhas (JAPIASSU, 1976, p.74).

Para o autor, o interdisciplinar passa por graus sucessivos de cooperação e de coordenação até que se alcance as interações propriamente ditas, propiciando enriquecimento aos setores heterogêneos em comunicação. E é justamente esse caminho que o Conselho Universitário propõe para que o projeto de EaD na UFSCar seja implementado de forma sólida e com responsabilidade acadêmica e social.

A Portaria GR nº 1.502/12, de 23 de outubro de 2012 (UFSCAR, 2012), dispõe também sobre a política de Educação à Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos e no Capítulo IV **Dos Indicadores de Qualidade para a EaD**, o Art. 15 estabelece que na oferta dos cursos e disciplinas na modalidade de EaD serão garantidos os seguintes indicadores de qualidade:

I no planejamento: adoção de modelo pedagógico que favoreça a colaboração, a construção do conhecimento, a autonomia e a constante reflexão de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que envolve aspectos organizacionais (objetivos de aprendizagem, organização do tempo, atuação dos alunos, organização das turmas), aspectos metodológicos (técnicas, sequências didáticas e procedimentos de avaliação) e aspectos tecnológicos (definição e uso de tecnologias de informação e comunicação);

II no processo de ensino-aprendizagem: oferta de atividades coerentes com as definidas pelo perfil de profissional a ser formado pela UFSCar, que promovam aprendizagens ativas e o protagonismo dos estudantes em práticas de pesquisa e no desenvolvimento de projetos;

III na comunicação entre os agentes: processo de ensino e aprendizagem baseado na interatividade entre professores, tutores e estudantes;

IV no material didático: uso do ambiente virtual de aprendizagem como mídia principal, complementado com material impresso, audiovisual e webconferências, com base no trabalho compartilhado de professores e membros de equipes técnicas de produção de material didático;

V na avaliação: articulação de mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, pautados em processo dialógico de feedback formativo, construtivo e analítico, que permita a identificação e resolução de dificuldades de aprendizagem;

VI no corpo de professores e tutores: realização de capacitação específica em EaD pelos professores e tutores, que ofereça subsídios para construção de uma visão técnica e pedagógica necessária ao desenvolvimento da docência e das atividades de tutoria virtual, considerando as especificidades da modalidade;

VII na equipe de profissionais de apoio aos professores: ampla estrutura de apoio aos professores durante os processos de planejamento, produção e oferta do curso ou disciplina, por meio de equipe multidisciplinar, composta

por pedagogos, projetistas educacionais, revisores de texto, diagramadores, ilustradores, webdesigners, produtores de vídeos e animações, analistas, programadores e técnicos em tecnologia da informação;
 VIII no corpo docente: conhecimento da população a ser atendida, com informações que sirvam de base para as ações docentes e a organização das atividades, propiciando maior envolvimento e aproveitamento dos alunos;
 IX na infraestrutura: infraestrutura proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão do território a ser alcançado;
 X na gestão acadêmico-administrativa: gestão acadêmica integrada e articulada às demais instâncias e processos da Universidade, que proporcione aos estudantes da modalidade de educação à distância o acesso a todos os serviços disponíveis na UFSCar, bem como a avaliação dos processos educacionais, material pedagógico, atuação de docentes e tutores.

A organização da metodologia, da gestão e avaliação nos cursos de graduação na modalidade de educação à distância fica submetida aos momentos presenciais, conforme Art. 18 da Portaria, quando:

- I avaliações do desempenho acadêmico;
- II estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando prevista na legislação pertinente;
- IV atividades realizadas em laboratórios de ensino e pesquisa, quando for o caso;
- V demais atividades inerentes ao respectivo nível de formação.

A Portaria GR nº 1502/12 estabelece o exposto no Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998) que manteve a modalidade à distância submetida às regras do ensino presencial quanto às avaliações, estágios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades laboratoriais.

2.2 Cursos de Licenciatura EaD da UFSCar e sua Estrutura Curricular

Na modalidade à distância, a Universidade Federal de São Carlos oferta cursos de graduação e de pós-graduação (*latu sensu* e aperfeiçoamento). De acordo com os dados disponibilizados pela SeaD, a universidade oferece dois cursos de licenciatura EaD: Licenciatura em Pedagogia e 2ª Licenciatura Educação Especial.

De acordo com o Projeto Pedagógico da universidade, o curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UFSCar tem como objetivo formar professores que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil e gestão escolar, ofertando duzentas vagas por ano na modalidade à distância com o apoio de pólos presenciais situados nas seguintes cidades do Estado de São Paulo: Araraquara, Bragança Paulista, Franca, Itapevi, São José do Rio Preto, São José dos Campos, Votorantim, sendo um total de 150 vagas ofertadas. Com uma carga horária de 3.340 horas o regime para Integralização Curricular é semestral (duração de oito semestres), por

créditos e disciplinas. Para que o candidato esteja apto a participar do processo seletivo para o curso de pedagogia EaD, precisa ter concluído o ensino médio e ter participado de ao menos uma das edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos últimos cinco anos. E são reservadas no mínimo 50% das vagas para candidatos que são egressos do ensino público que no ato da inscrição deve observar a distribuição das vagas de acordo com os grupos delineados no edital. Candidatos que não se enquadram no pré-requisito de serem egressos do ensino público concorrem à ampla concorrência (UFSCAR, 2021).

A legislação e Diretrizes consideradas para o curso se trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulamentação da oferta de cursos superiores na modalidade à distância, e diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica.

No que concerne o Modelo Didático Pedagógico dos cursos EaD da UFSCar, o curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância da UFSCar apresenta especificidades como considerações com os tempos, espaços dos docentes e discentes assim como a organização das atividades disciplinares em Módulos (UFSCar, 2010).

Embora, as disciplinas do curso de Pedagogia EaD possuam a mesma carga horária e siga o calendário acadêmico da modalidade presencial, os créditos e carga horária são avaliados de forma diferente. Na modalidade à distância, os créditos se referem ao tempo em que o aluno se dedicou ao material (virtual, digital, eletrônico ou impresso), realizando a leitura para a produção de suas atividades, na interação com os tutores e colegas. O Projeto Pedagógico do curso (UFSCAR, 2010) recomenda uma carga horária de 20 a 25 horas por semana para todo o conjunto de disciplinas do curso. É recomendado que o aluno se organize com relação ao tempo e espaço, pois, assim como no curso presencial, a modalidade à distância conforma a interdisciplinaridade exigida para que o processo de ensino aprendizagem se estabeleça de forma equilibrada (UFSCar, 2010).

Nos quadros a seguir, apresentamos a Estrutura Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia Ead da UFSCar que será um dos subsídios para a discussão em nosso próximo capítulo.

2.3 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia EaD

As disciplinas são estruturadas a partir de cinco bases temáticas que se destinam a compreender a constituição do sujeito profissional e da cultura escolar nos diversos tempos e espaços. Desempenhando a função de eixos articuladores das diferentes disciplinas, estão presentes nos módulos e são definidas como: *Base 1*: Cultura; *Base 2*: Elementos presentes no Processo de Ensino-Aprendizagem; *Base 3*: A escola e os processos pedagógicos; *Base 4*: Os conteúdos das áreas de ensino na educação: infantil, anos iniciais do ensino fundamental, jovens e adultos; *Base 5*: Experiências, pesquisa e práticas pedagógicas (UFSCar, 2010).

Quadro 2 – 1º Módulo

1º MÓDULO	
Introdução	Educação a distância: instrumentos e tecnologias – Carga horária: Teóricas = 60 <u>Objetivos:</u> compreender as diferentes concepções de EaD, de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e utilizar as diferentes funcionalidades do AVA; compreender o processo didático do curso e construir o conceito de comunidade virtual com enfoque para a comunicação, a colaboração, interação e netiqueta.
Introdução	Letramento digital – Carga horária: Práticas = 30 <u>Objetivo:</u> promover a autonomia do aluno para uso da informática, internet e seus recursos; promover a construção do sentimento de pertencimento ao curso e ao grupo por meio do trabalho colaborativo.
Base 1	Escola e Diversidade: relações étnico-raciais – Carga horária: Teóricas = 60 <u>Objetivos:</u> compreender e analisar a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial na Educação Infantil e Ensino Fundamental; analisar a construção de textos e imagens relacionadas à discriminação e preconceito nas suas diferentes modalidades; conhecer e produzir propostas metodológicas para trabalhar positivamente as questões afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar; conhecer e produzir brincadeiras e jogos na perspectiva dos valores das populações afro-brasileira e indígena.
Base 3	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico I – Carga horária: Teóricas = 60 <u>Objetivos:</u> identificar a especificidade da Didática, suas relações com as disciplinas que a fundamentam e seu papel na formação de professores; analisar os processos de ensino e aprendizagem à luz das principais matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo; localizar no tempo histórico o surgimento de cada matriz teórica, relacionando com o contexto educacional e sócio-político-econômico- cultural da época; tomar contato com produções originais de pedagogos representantes de cada matriz.
Base 2	História da Educação I – Carga horária: Teóricas= 60 <u>Objetivos:</u> 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 Estado; conhecer as lutas para que a

	educação (escola formal) deixasse de ser privilégio de poucos e passasse a ser um direito de todos.
Base 2	Filosofia da Educação – Carga horária: Teóricas = 60 <u>Objetivos:</u> conceituar a Filosofia da Educação como uma fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas pedagógicas na história da civilização ocidental; definir a Filosofia da Educação como parte constitutiva das correntes filosóficas clássicas; compreender o significado e a função da Filosofia da Educação; possibilitar estudos da Filosofia da Educação para analisar problemas educacionais; conhecer e analisar as principais argumentações e o contexto histórico cultural de Sócrates, Platão, Galileu Galilei, Jean Jacques Rousseau, Paulo Freire e Theodor W. Adorno.
Base 5	Práticas de Ensino I – Representações sobre o fazer docente – Carga horária: Teóricas = 30 Práticas = 60 <u>Objetivos:</u> promover a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; atuar como organizador dos diferentes conteúdos curriculares; perceber a importância da reflexão como ferramenta para compreender o processo de ensino aprendizagem.
Total = 420 h	

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Quadro 3 – 2º Módulo

2º MÓDULO	
Base 2	O conhecimento como construção histórico-social: noções sobre verdade e realidade – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> distinguir senso comum de senso crítico; compreender a estrutura do discurso científico; compreender as regras de verdade e validade do conhecimento científico; explicitar exercitar os princípios e exigências da razão; tratar da fundamentação teórica das teorias científicas; compreender a importância das descobertas e teorias científicas; situar e problematizar o conhecimento humano; problematizar o conhecimento científico como construção sócio-histórica transmitida por meio da escola; desmitificar a ciência e a razão, destacando as consequências negativas que o contrário implicaria à escola e à relação de ensino aprendizagem.
Base 2	Psicologia da educação I: infância e adolescência – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> caracterizar a criança e infância, identificando as diferenças, aproximações e implicações desses conceitos; descrever o papel da filogênese, ontogênese e cultura na determinação do ser humano; delimitar os campos de aprendizagem e do desenvolvimento e suas interrelações com base na Psicologia da Educação; identificar as implicações educacionais dos conhecimentos da Psicologia da Educação no trabalho com crianças e adolescentes.
Base 2	Sociologia da criança e da infância – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> analisar as especificidades da história, da sociologia, da cultura, da educação, do ensino e da aprendizagem para crianças de zero a 10 anos; descrever e analisar as ideias de criança, infância e de aprendizagem à luz das diferentes abordagens teórico-metodológicas; adquirir instrumentos teórico-práticos para pensar a educação da criança pequena para além da família, casa e escola; aplicar conhecimentos e habilidades adquiridas por meio da disciplina para a atuação profissional na Educação Infantil e anos iniciais.
Base 2	História da Educação II – Carga horária: Teóricas: 60h <u>Objetivos:</u> conhecer a concepção de educação jesuítica; compreender as modificações propostas pelas Reformas Pombalinas; estudar as concepções de educação da República e as primeiras tendências de expansão da escola; direcionar a discussão acerca da

	construção do sistema nacional de 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 sua democratização.
Base 3	Matrizes teóricas do pensamento pedagógico II – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> analisar, compreender e investigar as especificidades da Pedagogia e, particularmente da Didática, com vistas a um maior aprofundamento do processo ensino aprendizagem, através do entendimento de questões relacionadas ao desenvolvimento do currículo, do projeto pedagógico, da relação professor-aluno.
Base 5	Práticas de Ensino II – Construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade educacional – Carga horária: Práticas = 60h <u>Objetivos:</u> promover a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; organizar os diferentes conteúdos curriculares desenvolvidos nas demais atividades curriculares no semestre, com foco na aprendizagem de teorias e técnicas relacionadas à observação, entrevista e análise de documentos e outros materiais.
Total = 390 h	

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Quadro 4 – 3º Módulo

3º MÓDULO	
Base 1	Escola e a inclusão social na perspectiva da Educação Especial – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> conhecer, debater e analisar conhecimentos e práticas relativas à escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão escolar; compreender, debater e se sensibilizar com a história de exclusão das diferenças na escola; conhecer os fundamentos legais da Educação Especial no Brasil na perspectiva da inclusão escolar; adquirir habilidades e conhecimentos sobre estratégias pedagógicas que favorecem a participação e aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em classes comuns.
Base 2	Sociologia da educação– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> situar e compreender as mudanças econômicas, políticas e culturais e a importância da instituição escolar e do processo educacional nas sociedades modernas; compreender a importância do método sociológico enquanto um recurso indispensável para interpretar e compreender a sociedade em suas várias dimensões.
	Optativa
Base 3	Escola e Currículos– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> perceber a inexistência de um currículo formal e pré-estabelecido para a realidade da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Pessoas Jovens e Adultas; distinguir as noções de currículo formal e currículo-em-ação; identificar os diferentes âmbitos do currículo formal e suas relações com as políticas educacionais; perceber a influência de aspectos político-pedagógicos, currículo oculto, currículo nulo, rituais, resistência, disciplina/indisciplina, relação professor-aluno, escola-família, avaliação.
Base 4	Linguagens: Artes 1– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> compreender o papel música dentro do contexto escolar; conhecer, compreender e ser capaz de criar diferentes possibilidades de se trabalhar a música com os alunos na escola.

Base 5	<p>Práticas de Ensino III – A escola como espaço de análise e pesquisa– Carga horária: Teóricas = 15h Práticas = 45h</p> <p><u>Objetivos:</u> resgatar, problematizar e ressignificar o olhar sobre a escola, entendendo-o como um olhar que é sempre parcial, baseado em um determinado ponto de vista, e influenciado por concepções, crenças, valores, experiências anteriores com relação à escola; analisar os pressupostos e contribuições das pesquisas no/do cotidiano, compreendendo a escola como um espaço constituído por diferentes sujeitos e pelas relações interpessoais estabelecidas; observar, discutir e analisar temáticas relacionadas ao cotidiano escolar, em direção a uma maior compreensão da escola em sua complexidade; compreender a instituição escolar em seu contexto, analisando as relações entre a escola e comunidade e verificando a importância e as possibilidades de uma efetiva articulação entre ambas.</p>
Total = 360 h	

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Quadro 5 – 4º Módulo

4º MÓDULO	
Base 3	<p>Políticas Públicas Educacionais e a Organização do Ensino – Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> compreender as relações que fundamentam a ação do Estado nas políticas de educação no Brasil; conhecer a legislação e organização da educação brasileira e o direito à educação; possibilitar o conhecimento crítico e a análise das perspectivas dos projetos de governo e Políticas de Estado nas recentes reformas da educação; possibilitar a compreensão do papel da educação como política pública inserida no conjunto das ordenações e intervenções do Estado.</p>
Base 5	<p>Práticas de Ensino IV: Aprendizagem dialógica – Carga horária: Teóricas = 15h Práticas = 45h</p> <p><u>Objetivos:</u> entender a relação entre a teoria de Habermas e de Freire e o papel de cada uma na compreensão a respeito da constituição do sujeito no mundo e com os outros; contextualizar a escola no momento atual, destacando suas mudanças e desafios, bem como caracterizar as principais contribuições das teorias dialógicas e suas implicações para a transformação da sociedade; definir aprendizagem dialógica e descrever seus princípios fundamentais; identificar algumas contribuições trazidas pela perspectiva dialógico-comunicativa para o trabalho docente e o contexto educacional; elaborar e realizar uma “intervenção” que seja coerente com as concepções dialógicas, identificando possíveis decorrências para o trabalho pedagógico em sala de aula.</p>
Base 4	<p>Linguagens: Artes II – Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> debater a respeito das potencialidades da relação entre a arte e a educação; investigar as singularidades da fotografia enquanto linguagem e suas aplicações pedagógicas; conhecer as diversas “histórias” da fotografia; desenvolver leituras imagéticas; pesquisar as relações possíveis entre a fotografia e a memória; desenvolver ensaio fotográfico; criar um portfólio com as fotos realizadas na disciplina; montar uma exposição fotográfica nos pólos; explorar as fronteiras entre a fotografia e as outras linguagens artísticas.</p>
Base 3	<p>Educação e avaliação– Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> compreender a história e os processos de avaliação presentes na escola e nos sistemas de ensino.</p>

Base 3	<p>Organização do trabalho docente na Educação Infantil– Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> conhecer e analisar de modo contextualizado as tendências contemporâneas de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil; discutir e compreender as especificidades da docência e da construção do fazer pedagógico na Educação Infantil; adquirir aportes e instrumentos teóricos e metodológicos para o planejamento, desenvolvimento e a avaliação do trabalho pedagógico e docente na Educação Infantil; problematizar e ressignificar olhares constituídos de crenças, valores, experiências e concepções sobre a criança e a docência na Educação Infantil; saber elaborar e desenvolver propostas de trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil, em parceria com a família e o contexto à educação integral da criança.</p>
Base 4	<p>Corpo e movimento– Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> discutir e problematizar temas e questões fundamentais sobre Corporeidade e Movimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais; discutir questões relacionadas à prática docente, incluindo tópicos sobre preparação e condução de aulas e avaliação da aprendizagem da criança pequena e da criança de 7 a 10 anos; propor e examinar recursos e procedimentos metodológicos para o ensino e a aprendizagem de atividade de Movimento, tendo como princípio norteador a compreensão da realidade e a formação de um cidadão e profissional crítico e competente.</p>
Total= 360 h	

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Quadro 6 – 5º Módulo

5º MÓDULO	
Base 4	<p>Linguagens: Matemática I – Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> conhecer e analisar a ciência matemática e sua função no início da escolarização; compreender o papel da Matemática e a construção da cidadania; compreender os diversos aspectos teórico-metodológicos dos conteúdos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientam a prática docente do professor; conhecer e analisar alternativas metodológicas para o ensino de Matemática que considerem a realidade escolar.</p>
Base 4	<p>Linguagens: Alfabetização e Letramento I– Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita do educando e do professor, por meio da articulação de aspectos históricos, sociais, linguísticos e psicológicos, a fim de desenvolver metodologias de ensino pertinentes.</p>
Base 4	<p>Ciências Humanas I– Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> analisar a especificidade do ensino fundamental e os fundamentos teóricos da ação docente ao ensinar História e Geografia; caracterizar a natureza e os objetivos das disciplinas, considerando as fontes de seus conteúdos curriculares; refletir criticamente sobre a organização dos programas de ensino de História e Geografia fundamentando-se nas políticas educacionais para as áreas, em textos didáticos e outros materiais ou fontes; propor e examinar recursos e procedimentos metodológicos para a aprendizagem de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como princípios norteadores a compreensão da realidade social como histórica e a formação do cidadão.</p>
Base 4	<p>Ciências Naturais I– Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> conhecer e discutir as propostas curriculares, algumas pesquisas e projetos, visando o ensino de Ciências nas séries iniciais e a sua função; conhecer e discutir as principais abordagens no ensino experimental de Ciências; analisar material didático; planejar,</p>

	desenvolver e redigir experimentos em Ciências; desenvolver o ensino de fatos, conceitos, princípios e resolução de problemas; conhecer, aplicar e analisar conteúdos procedimentais; avaliar o processo de ensino aprendizagem em Ciências; proporcionar uma visão comparativa entre a ciência, o senso comum e as crenças populares; apresentar e discutir a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.
Base 5	Estágio Supervisionado da Educação Infantil – Carga horária: Práticas = 30h Estágio = 100h <u>Objetivos:</u> possibilitar aos estudantes situações de inserção no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino, analisando esse processo à luz da literatura educacional.
Total= 370 h	

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Quadro 7 – 6º Módulo

6º MÓDULO	
Base 4	Linguagens: Matemática II – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> compreender diversos aspectos teórico-metodológicos dos conteúdos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientam a prática docente do professor; caracterizar e analisar a situação do ensino de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; conhecer e analisar alternativas metodológicas para o ensino de Matemática com destaque para a iniciação do pensamento matemático na Educação Infantil.
Base 4	Linguagens: Alfabetização e Letramento II– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita do educando e do professor, por meio da articulação de aspectos históricos, sociais, linguísticos e psicológicos, a fim de desenvolver metodologias de ensino pertinentes.
Base 4	Ciências naturais II– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> conhecer e discutir as propostas curriculares, algumas pesquisas e projetos, visando o ensino de Ciências nas séries iniciais e a sua função; conhecer e discutir as principais abordagens no ensino experimental de Ciências; analisar material didático; planejar, desenvolver e redigir experimentos em Ciências; desenvolver o ensino de fatos, conceitos, princípios e resolução de problemas; conhecer, aplicar e analisar conteúdos procedimentais; avaliar o processo de ensino e aprendizagem em Ciências; proporcionar uma visão comparativa entre a ciência, o senso comum e as crenças populares; apresentar e discutir a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.
Base 4	Ciências Humanas II– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> contribuir para a formação de educadores, sujeitos históricos competentes para escolher situações de ensino e aprendizagem de História e Geografia para as séries iniciais; debater alguns conceitos caros ao ensino de História e Geografia como democracia, cidadania, participação, natureza e globalização; apresentar autores de referência para a compreensão de nossa realidade histórica e geográfica; refletir sobre algumas metodologias peculiares do ensino de História e Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental; conhecer as sugestões dos PCN's para o ensino de História e Geografia.
Base 5	Estágio Supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental – Carga horária: Práticas = 30h Estágio = 100h <u>Objetivos:</u> possibilitar aos futuros pedagogos e pedagogas situações de inserção no cotidiano dos anos iniciais de uma escola de Ensino Fundamental para planejar, desenvolver e avaliar aulas em diferentes componentes curriculares, analisando esse processo à luz da literatura nacional.

Total= 370 h

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Quadro 8 – 7º Módulo

7º MÓDULO	
Base 3	Projeto Político Pedagógico e seu planejamento – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> conhecer as diferentes abordagens teóricas da escola enquanto organização; analisar o papel do administrador escolar; fornecer subsídios teóricos e práticos para a elaboração e implementação do projeto educacional da escola.
Base 3	Gestão e Administração Escolar– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> conhecer as origens do pensamento organizacional e da administração; analisar as abordagens de administração em seus aspectos históricos e o papel da administração no desenvolvimento da sociedade industrial capitalista; analisar as implicações das diferentes abordagens da administração geral na administração escolar; analisar as especificidades da organização escolar e suas implicações teóricas e práticas para a administração educacional.
Base 5	Pesquisas em Educação: teorias e métodos– Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> analisar o processo de pesquisa como forma de conhecer a realidade e como o processo de formação educativa; compreender a metodologia científica enquanto caminho do pensamento e prática na abordagem da realidade; analisar os elementos constitutivos do projeto de pesquisa.
Base 5	Trabalho Conclusão de Curso I – Carga horária: Teóricas = 30h <u>Objetivos:</u> realizar trabalho de conclusão de curso, sob orientação de um professor da UFSCar, como foco no processo educativo escolar e/ou não escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades científicas, artísticas e crítico-reflexivas.
Base 2	O exercício da profissão do professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização – Carga horária: Teóricas = 60h <u>Objetivos:</u> ao final do curso, o aluno deverá ser capaz de compreender e analisar processos envolvidos na aprendizagem da docência, exigências relativas ao processo de ensino aprendizagem e ao ser professor em contextos escolares; desafios relacionados à aprendizagem docente e ao exercício profissional.
Base 5	Estágio Supervisionado em administração escolar – Carga horária: Práticas = 30h Estágio = 100h <u>Objetivos:</u> possibilitar aos futuros pedagogos e pedagogas situações de inserção no cotidiano dos anos iniciais de uma escola de Ensino Fundamental para observar e participar em seus diferentes contextos organizacionais formativos, analisando esse processo à luz da literatura nacional.
Total = 400 h	

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Quadro 9 – 8º Módulo

8º MÓDULO	
Base 1	<p>A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão – Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> compreender os conceitos de cultura nas suas relações com a diversidade, inclusão e sustentabilidade. Reconhecer a escola como um espaço social com cultura própria e a necessidade de construir modelos socioeducativos voltados para uma Educação Sustentável. Entender os direitos humanos na relação com a diversidade sócio-cultural e com a sustentabilidade. Identificar mecanismos de exclusão e posicionar-se criticamente frente às políticas de inclusão reconhecendo seus desafios. Criar e discutir “modelos” de escola sustentável.</p>
Base 3	<p>Organização da prática docente da Educação de Jovens e Adultos– Carga horária: Teóricas = 60h</p> <p><u>Objetivos:</u> possibilitar o estudo de políticas públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), bem como de teorias que consideram a aprendizagem adulta em suas especificidades; orientar o planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de ensino e de aprendizagem em diferentes componentes curriculares, para a educação de pessoas jovens e adultas.</p>
Base 5	<p>Trabalho de Conclusão de Curso II – Carga horária: Práticas = 180h</p> <p><u>Objetivos:</u> possibilitar que o aluno, a partir das experiências vivenciadas nos estágios, nos estudos teóricos e práticos, no conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a sua formação profissional, realize trabalho de conclusão de curso, sob orientação de um professor da UFSCar, com foco no processo educativo escolar e/ou não escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades científicas, artísticas e crítico-reflexivas.</p>
Base 4	<p>Libras – Carga horária: Teóricas = 30h</p> <p><u>Objetivos:</u> Propiciar a aproximação dos falantes do Português de uma língua visogestual usada pelas comunidades surdas (LIBRAS) e uma melhor comunicação entre surdos ouvintes em todos os âmbitos da sociedade, e especificamente nos espaços educacionais, favorecendo ações de inclusão social oferecendo possibilidades para a quebra de barreiras linguísticas.</p>
Total= 330 h	

Fonte: UFSCar (2010). Elaborado pela autora.

Apresentados os quadros que tratam das disciplinas ofertadas ao longo de todo o curso de pedagogia na modalidade à distância na UFSCar, partimos para uma explanação do significado do termo currículo.

2.4 O currículo como organizador do conhecimento

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a primeira referência do termo currículo na história aconteceu por volta de 1633 na Universidade de Glasgow cujos registros reportam a um curso inteiro seguido pelos estudantes. As autoras ressaltam que se trata de uma experiência na qual já se associava o currículo aos princípios de globalidade estrutural e de sequência do plano de aprendizagem. O currículo então

perpassa os contextos históricos, apresentando, na maioria das experiências, uma sequência *do que* aprender em cada sociedade.

Desde a introdução de tecnologias que viabilizam o ensino-aprendizagem à distância, os estudos sobre a construção de currículos são diversos no sentido de responderem à questão colocada sobre sua diferenciação ou não quando na modalidade à distância. O constante processo de criação de novas definições para currículo faz parte de ações no sentido de reconfigurá-lo (LOPES e MACEDO, 2011), atendendo a uma argumentação de que as definições anteriores são insuficientes no sentido de acolher as demandas cotidianamente atualizadas. Uma forma de apreender o significado de currículo está nas palavras de Grundy (1987):

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987, p.5).

A construção e execução do currículo se configurando como práticas muito complexas, trazem um contexto de inúmeras perspectivas que selecionam pontos de vista, aspectos e enfoques de diferentes amplitudes, determinando o próprio currículo (SACRISTÁN, 2000). Organizando as inúmeras definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado conforme Sacristán (2000) em cinco âmbitos diferenciados:

- o ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas orientações e as suas sequências para abordá-lo;
- referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Podemos perceber a função social do currículo na Base 3 da Estrutura Curricular do curso de pedagogia EaD e suas disciplinas, principalmente a respeito das matrizes teóricas do pensamento pedagógico que buscam relacionar o contexto da escola com o sócio-político-econômico e cultural da sociedade. A respeito de ser um projeto, plano educativo e também como uma expressão formal e material que

apresenta determinado formato, conteúdos e orientações é possível constatá-lo no Módulo 2, disciplina *Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico II* (UFSCar, 2010) na qual um dos objetivos é o aprofundamento do processo de ensino aprendizagem, através do entendimento de questões relacionadas ao desenvolvimento do currículo e do projeto pedagógico.

No 4º Módulo, a disciplina *Políticas Públicas Educacionais e a Organização do Ensino* (UFSCar, 2010) na qual um dos objetivos é possibilitar o conhecimento crítico e a análise das perspectivas dos projetos de governo e Políticas de Estado nas recentes reformas da educação coloca a dimensão do currículo como um campo prático. Nas interações das análises, os licenciandos que já participam de aulas práticas neste módulo, têm a possibilidade de dialogarem a respeito do currículo formal e o currículo realizado em sala de aula.

Sacristán (2000) adverte que os currículos do ensino obrigatório, da universidade ou do ensino profissional são diferentes, traduzindo conteúdos, formas e esquemas diversos, pois a função de cada nível se realiza de uma forma de acordo com a realidade social. Na universidade, estudar políticas públicas educacionais traz o currículo como uma expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado contexto histórico. A partir da observação das disciplinas estabelecidas na Estrutura Curricular, especificamente nos oito módulos, pensamos na proposta de refletirmos mais sobre a oferta de disciplinas que tratam das políticas públicas para educação.

Assim como os trabalhos selecionados no estado do conhecimento trouxeram dados, como a construção do currículo em módulos fechados, a delicada questão sobre o estudo autônomo e a necessidade de repensar continuamente o currículo e as propostas curriculares a partir das especificidades da EaD, é possível realizarmos nossa proposta de reflexão do currículo, analisando as estruturas curriculares do curso de pedagogia EaD de três instituições de ensino superior público (UFMT, UFRN, UFSCar) selecionadas também a partir do estado do conhecimento. Lembramos que a seleção das estruturas curriculares e suas instituições se conformou de acordo com a prevalência da oferta de cursos de licenciatura em pedagogia EaD no país, ressaltando que a estrutura curricular do curso de pedagogia EaD da UFSCar foi a escolha para análise nesta pesquisa.

No próximo capítulo, refletimos sobre os avanços tecnológicos que permitiram a ampliação do acesso ao ensino superior e dessa forma ao curso de pedagogia na

universidade pública, as permanências quanto às práticas curriculares como o estágio supervisionado, os estilos de gestão nas escolas de educação básica que recebem os estagiários do curso de licenciatura em pedagogia EaD, as rupturas com os comportamentos de isolamento que mantêm universidade e escola distantes por meio de projeto de extensão que promove formação para os professores formadores e profissionais relacionados ao processo de ensino aprendizagem na escola que acolhe os estagiários e os caminhos possíveis para que a EaD tenha uma dimensão significativa na formação de professores.

CAPÍTULO III

O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EaD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

A elaboração de uma concepção que possa refletir cada experiência no processo de ensino aprendizagem na educação à distância necessita passar por contextos diversos como os avanços nas tecnologias de informação e comunicação, na forma de se conceber o trabalho em equipe, a legislação que avançou, abrindo caminho para a oferta de cursos de formação de professores em regiões distantes dos centros urbanos. Nesse processo, as permanências insistem porque já consolidadas ou pela natureza do espaço no qual se realizam como o exemplo da “aparente” separação entre teoria e prática em relação aos estágios supervisionados na educação presencial ou à distância. Romper com estruturas solidificadas no modo de pensar e agir dos profissionais que estão envolvidos com todo o processo educacional se apresenta como um desafio considerável para um curso de licenciatura em pedagogia. Pois, é no campo da pedagogia que ações, competências e a práxis se realizam. Neste capítulo, buscamos apresentar caminhos possíveis para que a educação à distância tenha uma dimensão significativa na formação de professores, permeando esses contextos diversos. O currículo do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar fomenta a reflexão para os caminhos por meio do trabalho de docentes e tutores da própria universidade que reformulam suas práticas pedagógicas.

3.1 Os avanços tecnológicos e a formação de professores

Os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento como o Brasil, que receberam financiamento de organismos internacionais como o Banco Mundial no contexto das transformações da década de 1990, foram profundamente impactados com as orientações para reformularem seus objetivos e metas atrelando-os aos resultados de desempenho. Assim, o aumento do número de matrículas na educação básica deveria ser acompanhado pelo fomento à formação de um número maior de professores qualificados para atuarem em sala. A ampliação do acesso à educação, assim como a permanência dos alunos na escola, reforçou dados anteriormente conhecidos sobre o déficit de formação profissional de professores para a educação básica no país. Ressaltou-se a necessidade de formar não somente mais professores

como qualificar aqueles docentes que já lecionavam sem o certificado de licenciatura. Espaço e tempo alinhados com os avanços das tecnologias direcionados para o setor educacional, principalmente na modalidade de educação à distância.

De acordo com Campos e Heinsfeld (2021) para ressaltarmos as políticas públicas para EaD é necessário relembrarmos alguns pontos importante voltados para a história das políticas voltadas para a Ciência e Tecnologia no Brasil, pois serão estas que posteriormente que irão proporcionar o contexto para que as políticas públicas para EaD se configurem no setor educacional.

Realizamos um recorte temporal para a breve revisão das políticas para a Ciência e Informática no sentido de as inserir no contexto da Constituição Federal que se configura como a base para o avanço da EaD na educação brasileira. Assim, destacamos no ano de 1988, o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe) para o período de 1988-1991. Os objetivos do Proninfe, conforme apontam Campos e Heinsfeld (2021), tinham como foco:

- a capacitação contínua e permanente de docentes dos três níveis de ensino e da educação especial, para o domínio da tecnologia de informática educativa para a condução do ensino e da pesquisa nesta área;
- a utilização da informática na prática educativa e nos planos curriculares;
- a integração, consolidação e ampliação de pesquisas;
- a socialização dos conhecimentos e experiências desenvolvidas em informática educativa (CAMPOS e HEINSFELD, 2021).

Seguramente, houve um crescimento da atenção dispensada às políticas públicas em educação tanto na formação docente para os níveis fundamental, médio e superior, como na utilização das tecnologias para fins educacionais, se beneficiando das potencialidades dos computadores, do aumento da interatividade e da interconectividade (CAMPOS e HEINSFELD, 2021). A partir do contexto do Proninfe, a educação à distância experenciou um cenário no qual foi possível uma mudança de seu status na educação brasileira.

A educação à distância, oficializada a partir da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), se configurou como uma modalidade equivalente para todos os níveis de ensino. A referida Lei traz em um artigo específico, em quatro parágrafos, o tema da educação à distância:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.
1º A educação à 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 relativo a cursos de educação à 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 à 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 finalidade exclusivamente educativas (BRASIL, 1996).

Configurando um avanço no sentido de tornar oficial o que já se concretizava desde início do século XX, a legislação fomentou a concretização de programas de formação de professores nos anos 2000, estabelecendo a exigência de que a partir de 2006, os professores contratados para lecionar no ensino fundamental e médio deveriam ser habilitados com o ensino superior, apontando a educação à distância como ferramenta para a oferta das licenciaturas requeridas pela reforma educacional brasileira (GIMENES, 2014).

O Parágrafo 3º, no inciso III do Art. 87 nas Disposições Transitórias da LDB nº 9.494/1996 reafirma a ênfase na formação de professores:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

1º A União no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (BRASIL, 1996).

Em 1997, o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) com a finalidade de formar mais de vinte e cinco mil docentes, atendendo mais de seis milhões e meio de estudantes, distribuindo cerca de cem mil computadores interligados à internet. O ProInfo buscava articular a instalação de laboratórios de informática, a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídias e digitais e oferta de formação continuada para os professores no uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação. Houve uma expansão do Proinfo na qual foi criado o ProInfo Integrado que se definia como um programa de formação continuada que visava a formação de docentes, diretores e coordenadores

das escolas para a prática pedagógica em sala de aula e nos laboratórios com o uso das tecnologias digitais (CAMPOS e HEINSFELD, 2021).

O quadro 10 indica a contextualização histórica da educação à distância no Brasil educação desde o ano da Constituição Federal de 1988, passando pela regulamentação da EaD pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que alterou o status da modalidade, os programas para sua institucionalização nos anos 2000 até o ano de 2011. No quadro 11, a legislação e programas relacionados à institucionalização da EaD a partir do ano 2013 até o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b) no qual podemos verificar algumas modificações na LDB 9.394/1996, principalmente no tocante a definição de EaD, sendo considerada a partir do referido decreto como a seguir:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017b).

O quadro a seguir (Quadro 10) ressalta programas e projetos que fomentaram a institucionalização da educação à distância no Brasil.

Quadro 10. Contextualização histórica da educação à distância no Brasil

Data	Legislação	Programas/Institucionalização
1988	Constituição Federal	
1989		Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe)
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	LDB
	Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996	Criação da SEED
	Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996	Programa Informática na Educação
		Fundef: descentralização da educação e por consequência a formação continuada de professores
		Programa ProInfo

		Proformação
1998	Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	Revogado pelo Decreto nº 5.622
	Portaria nº 301 de 07 de abril de 1998	Revogada pela Portaria nº 4.361
	Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998	Revogado pelo Decreto nº 5.622
2001	Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001	PNE
	Resolução CNE nº 1, de 03 de abril de 2001	Regulamenta a pós graduação à distância
	Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001	Oferta de até 20% em EaD nos cursos presenciais
2003	Referenciais de Qualidade – 1ª Versão	
2004	Portaria nº 4.361, de 19 de dezembro de 2004	Normatiza o credenciamento para EaD
		Portal Domínio Público
2005	Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Estabelece que as avaliações sejam de forma presencial
		Programa UAB
2006	Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006	Regulação, supervisão e avaliação das IES
2007	Referenciais de Qualidade – Versão Atual	
	Portaria nº 1, de janeiro de 2007	
	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, (Fundeb, Nova Capes, Prodôncia)

	Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007	Altera os dispositivos dos Decretos nº 5.622 e 5.773
	Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007	Programa ProInfo Integrado
2008		Banco Internacional de Objetos Educacionais
		Portal do Professor
2009	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Política Nacional de Formação de Professores
	Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009	Plataforma Freire Programa ProUCA 2011
2011	Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011	Dissolução da SEED
2012	Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012	UNIVESP

Fonte: Campos e Heinsfeld (2021). Elaborado pela autora.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) se configurou como um curso de nível médio com habilitação em Magistério na modalidade de ensino à distância, com duração de dois anos, lançado no ano 2000. Foi um programa da Secretaria de Educação à Distância (SEED) em conjunto com a Secretaria de Ensino Fundamental SEF, para a formação do professor em Magistério que já se encontrava em exercício nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas classes de alfabetização e pré-escola nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que primeiro assinaram o Acordo de Participação (MORAES, 2011). Moraes

(2011) destaca que o financiamento para o Proformação até 2003 teve como origem o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA). Recursos também provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), do Fundo Nacional de Educação (FNDE) e do Banco Mundial (BM). A partir de 2004, passou a receber financiamento do Ministério da Educação (MEC).

Um dos méritos do programa, conforme assinala Moraes (2011), se baseia no fato de que possibilitava o aprendizado ligado ao cotidiano dos professores, proporcionando interações que geravam efetividade e a possibilidade de um impacto que perdurasse no futuro dos profissionais, transformando modos de pensar e agir dos professores que frequentavam o programa e aumentando a autoestima, pois conferia uma certificação além de ser uma condição para continuar exercendo a profissão docente (MORAES, 2011).

A gestão do Proformação era centralizada no MEC de onde vinham o financiamento, os materiais e a coordenação geral, articulando o Ministério com as secretarias estaduais e municipais de educação. O programa TV Escola tinha a função a produção de material impresso e de vídeos para o Proformação.

Um dado relevante sobre o Proformação diz respeito sobre sua efetividade para uma melhora dos índices de professores sem formação. Moraes (2011) relembra que de acordo com o INEP, em 2009, houve um aumento de 7,7% de professores sem formação adequada. Porém, se trata de um modelo que pode ser subsídio para outras políticas públicas de EaD.

Passada a primeira década dos anos 2000, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012 (SÃO PAULO, 2012), instituiu a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). O Art. 2º da lei de criação da UNIVESP estabelece que:

A UNIVESP terá por objetivo o ensino, pesquisa e extensão, obedecendo ao princípio de sua indissociabilidade, integrados pelo conhecimento como bem público, para constituir uma universidade dedicada à formação de educadores para a universalização do acesso à educação formal e à educação para cidadania, assim como de outros profissionais comprometidos com o bem-estar social e cultural da população do Estado.

§ 1º - Com o propósito de ampliar o acesso à educação superior, a UNIVESP oferecerá cursos em diferentes áreas do conhecimento e fomentará o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa e metodologias inovadoras de ensino superior, apoiada em tecnologias de informação e de comunicação (SÃO PAULO, 2012).

A UNIVESP é uma instituição mantida pelo governo do Estado de São Paulo exclusiva para a oferta de cursos à distância e está vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), tendo como parceiros o Centro Paula Souza (CPS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Conforme PDI da UNIVESP, a instituição tem por objetivo o ensino, a pesquisa e a extensão, obedecendo o princípio da indissociabilidade integrados pelo conhecimento como bem público (UNIVESP, 2018). Na lei de criação da UNIVESP (BRASIL, 2012), o Art. 3º ressalta as finalidades da instituição para o atendimento e atuação em todas as regiões do Estado de São Paulo:

Artigo 3º - Para a consecução de suas finalidades, cabe à UNIVESP:

I - desenvolver ações voltadas à expansão geográfica e à ampliação das vagas do ensino superior;

II - ministrar, diretamente ou por intermédio de convênio com outras instituições de ensino, os cursos necessários visando à formação e ao aperfeiçoamento, inclusive em nível de pós-graduação, dos recursos humanos para prover o acesso ao conhecimento como bem público em todos os municípios do Estado;

III - promover a pesquisa científica e tecnológica e a produção de pensamento original, observado o disposto no § 2º do artigo 2º desta lei;

IV - prestar serviços à comunidade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa;

V - subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à educação superior e disseminar as respectivas informações;

VI - atuar em todas as regiões do Estado e observar, em suas políticas e ações, o intercâmbio acadêmico-científico e a cooperação com instituições nacionais e estrangeiras que se relacionarem aos seus objetivos;

VII - fazer uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação para a oferta de cursos semipresenciais, com a utilização de instrumentos, técnicas e métodos que lhe sejam correlatos, observando as diferenças individuais dos alunos, as peculiaridades regionais e as possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa (BRASIL, 2012).

A proposta da UNIVESP é se consolidar como uma instituição de referência nacional em educação digital (UNIVESP, 2018) e uma forma de alcançar essa qualidade concentra-se nas parcerias com o Centro Paula Souza (CPS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O quadro 11, como mencionado anteriormente, abarca desde a Instrução Normativa nº 1, de 14 de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013) que dispõe sobre os processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos na modalidade à distância até o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que

regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2017b).

Quadro 11 – Legislações, programas e institucionalização da EaD no Brasil

Data	Legislação	Programa/Institucionalização
2013	Instrução Normativa nº 1, de 14 de janeiro de 2013	Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD
	Portaria Seres nº 244, de 31 de maio de 2013	Reconhece os cursos superiores na modalidade EaD e indica as vagas totais anuais estabelecidas para cada instituição
2014	Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)
2015	Portaria nº 945, de 18 de setembro de 2015	Credenciamento da UNIVESP para oferta de cursos superiores na modalidade à distância
	Portaria MEC nº 1.152, de 22 de dezembro de 2015	Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos à distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec
	Nota Técnica Daes/Inep nº 008/2015	Revisão do Instrumento de Avaliação de Cursos de graduação presencial e a distância, do Sinaes

	Parecer CNE/CES nº 564/2015	Diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à distância
2016	Resolução nº 1 de 11 de março de 2016 Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à Distância Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica
2017	Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017	Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

Fonte: Campos e Heinsfeld (2021). Elaborado pela autora.

Embora a legislação tenha sido cautelosa no sentido de estabelecer os limites para a educação à distância, é inegável que, além do avanço ocorrido no setor das tecnologias de informação então orientadas para a educação, a legislação brasileira acompanhou as mudanças no sentido de ampliar o acesso e formação profissional de educadores. Se de um lado, podemos afirmar que as leis procuraram atender uma demanda a partir de financiamento externo por reformas educacionais, por outro, sabemos que a legislação possibilitou a qualificação de inúmeros profissionais da educação como os professores, que já lecionavam sem diploma de curso superior. Neste ponto, lembramos que o Sistema UAB, criado pelo MEC no Fórum das Estatais em 2005, trata-se de uma política pública com finalidade de expandir a educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (GIMENES, 2014).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) constituiu-se como um plano de ação do MEC vinculado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). E existem dois pontos principais abordados no plano: a formação e a valorização dos professores para a educação básica. Uma ação que fora acompanhada por uma Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto nº 6.755, de 20 janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) que delegou a responsabilidade pela formação de professores à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior). A CAPES, dessa forma, passou a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, como também a formação de pessoal no nível superior para todos os níveis da educação (BRASIL, 2009). Mesmo que na literatura haja a compreensão de que o termo “capacitação” colocado também no PDE, venha sugerir uma conotação de que os professores em exercício e sem formação no ensino superior não sejam capacitados, o resultado dessas ações no sentido da qualificação do trabalho docente contribuiu não somente para o avanço e uso das tecnologias nos cursos de formação de professores, mas impactou positivamente na percepção a respeito da licenciatura em pedagogia. No bojo dessas ações, a UAB está em conformidade com os objetivos do PNE:

- Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares”;
- Desenvolver programas de educação à distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior (BRASIL, 2009).

Neste cenário, ressalta-se que a possibilidade da formação de professores para a educação básica, por meio da UAB nas universidades federais, sinalizou uma proposta de formação inicial sólida, mesmo que existam os objetivos de atender ao mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Os aportes inovadores da EaD, trabalhando conjuntamente com os professores das universidades públicas, oferecem à formação e valorização dos professores mais um passo na melhoria da qualidade da educação básica. Dessa forma, a educação à distância nos cursos de licenciatura em pedagogia pode ser compreendida a partir de uma perspectiva mais ampla, integrando as tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais, democratizando o acesso e possibilitando uma formação emancipatória (BELLONI, 2005). Um outro avanço significativo nos cursos de licenciatura ofertados na modalidade à distância refere-se à exigência de uma abordagem interdisciplinar da educação. Dos docentes dos cursos ofertados na modalidade à distância têm se exigido competências para o domínio do uso das ferramentas tecnológicas, contribuindo para sua própria prática e o trabalho coletivo com profissionais de diferentes áreas dentro da universidade.

No ano de 2010, como resultado da Conferência Nacional de Educação (Conae), o “Documento Final” propôs que a reflexão sobre formação e valorização dos profissionais da educação deveria:

contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional (BRASIL, 2010, p. 80).

Dessa forma, uma política nacional de formação e valorização de profissionais da educação deveria apoiar-se na concepção de educação como um processo construtivo e permanente, implicando:

- a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as.
- b) Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados com a realidade social e cultural, voltados tanto às exigências da educação básica e superior quanto à formação do/da cidadão/ã.
- c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos/as profissionais da educação, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica. Deve-se garantir o tempo de estudo dentro da carga horária do/da profissional, viabilizando programas de fomento à pesquisa, voltados à educação básica, inclusive, assegurando aos/às profissionais com dupla jornada um tempo específico para estudos, reflexões e planejamentos. Devem ser estabelecidas condições efetivas para que, nas localidades onde existam instituições (IES), as pesquisas e projetos acadêmicos/ pedagógicos garantam a formação contínua de professores/as, por meio de investimentos do Estado em todas as esferas, facilitando ao/à profissional da educação o acesso às fontes de pesquisa e fornecendo material de apoio pedagógico de qualidade às instituições de todos os níveis. Neste sentido, faz-se necessária a instituição da dedicação exclusiva, por meio da formulação de um plano que garanta inicialmente, no mínimo, um terço de horas atividade, chegando, gradativamente, a 50% até 2015.
- d) Garantia de implementação de processos que consolidem a identidade dos/das professores/as,
- e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de formação e

- profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político.
- f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.
- g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes.
- h) Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade
- i) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade. O compromisso deve ser com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos/das estudantes durante o percurso educacional.
- j) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as. (BRASIL, 2010, p. 81).

No documento, a formação inicial é defendida na modalidade presencial, enquanto a formação continuada seja realizada por meio da EaD. A educação a distância é reconhecida pelo documento como um meio de democratização de novas possibilidades de acesso à formação de professores, proporcionando flexibilidade, fortalecendo a autonomia intelectual e o conhecimento de novas tecnologias da informação e da comunicação.

Em 2015, a Portaria nº 945, de 18 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015a) credenciou a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) a ofertar cursos superiores na modalidade à distância, com a realização de atividades presenciais obrigatórias na sede e pólos de apoio presencial.

O Parecer CNE/CES nº 564/2015 (BRASIL, 2015b) que trata das Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à distância ressalta o número de instituições de ensino superior de graduação à distância. No ano de 2002, o número de instituições públicas ofertando cursos de graduação à distância, somava 16 no total, enquanto que no final de 2012, o número já estava em 80 instituições públicas que já ofertavam formação à distância.

De acordo com o referido parecer, as disparidades e assimetrias regionais, estaduais e locais eram evidentes na oferta da modalidade à distância. Portanto, a necessidade de estratégias para superar tantos desafios deveria ser atendida por meio de políticas consistentes e de qualidade para a expansão da educação superior como previsto pelo PNE (BRASIL, 2015). O parecer ressalta que:

Importante destacar a necessidade de efetiva expansão e interiorização da educação superior com qualidade, incluindo a de modalidade EaD, com garantia das condições de infraestrutura física, e tecnológica, pedagógicas e com pessoal qualificado, em consonância a essas diretrizes e normas específicas, bem como as demais diretrizes para a educação superior, incluindo as DCNs para os diferentes cursos (BRASIL, 2015).

O documento ainda evidencia as possibilidades de colaboração e articulação por meio de convênios e outras dinâmicas institucionais que precisam ser aperfeiçoadas para a consolidação da EaD com qualidade social, com destaque as políticas direcionadas à articulação da educação básica e superior, principalmente no tocante à formação de professores (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), que revogou o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) que havia instituído a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) decreta que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

§ 2º O disposto no caput será executado na forma estabelecida pelos art. 61 a art. 67 da Lei nº 9.394, de 1996, e abrangerá as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;

II - com a Base Nacional Comum Curricular;

III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;

IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e

V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios (BRASIL, 2016b).

Importante ressaltar que os princípios colocados pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b) avançam consideravelmente quanto ao atendimento das especificidades do exercício do profissional da educação desde a institucionalização da EaD no ensino superior. Assim, o referido decreto trata na Seção I dos princípios que norteiam a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (BRASIL, 2016b).

O Decreto acima referido, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação, não faz referência direta à educação à distância nos cursos de formação de professores, no entanto, no Art. 3º sobre os objetivos, há certamente o amparo legal para que ocorra o apoio aos cursos de formação sem restringir à modalidade presencial. E esse ponto se mostra de suma importância no processo de ampliar o acesso e garantir a permanência dos profissionais, já em exercício, nos cursos de formação inicial e continuada. Assim, dos objetivos estabelecidos pelo Decreto, tem-se:

- I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;
- VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;
- VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;
- VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016b).

É notório, apesar dos avanços na forma de conceber a educação à distância na no ensino superior, uma questão que também faz parte das permanências: o fato da

EaD ser admitida como política integrada às ações formativas presenciais que têm finalidade de formação continuada de professores.

No PPP da UFSCar para o curso de licenciatura em pedagogia EaD (UFSCar, 2010), encontramos avanços no tratamento das modalidades presencial e à distância, principalmente nos Princípios Norteadores da Proposta, que afirmam a importância do Trabalho cooperativo, imprimindo a relevância de todas as áreas de formação presentes no currículo. A proposta pedagógica no curso de licenciatura em pedagogia na modalidade à distância “passa a ser fruto da compreensão e da responsabilidade individual e coletiva, um ato de vontade de todos os envolvidos no processo.

O exemplo colocado acima do PPP da UFSCar corrobora um avanço no caminho para a vivência de práticas de gestão democrático-participativas nas instituições de ensino quer da educação básica ou ensino superior. O trabalho coletivo que o curso de licenciatura ofertado na modalidade à distância demanda das equipes de profissionais envolvidas no processo de ensino aprendizagem demonstra não somente os avanços relacionados ao uso das tecnologias da informação e comunicação na educação como os ambientes virtuais de aprendizagem e suas atividades, como também iniciativas de desenvolvimento profissional para os docentes formadores.

Imprescindível, ao ressaltarmos os avanços no que diz respeito ao curso de licenciatura em pedagogia EaD, é explicitarmos o compromisso da universidade com a qualidade social da educação. A formação do pedagogo, em conformidade com os princípios das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, compreende a docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”. Neste processo é “central”:

- I conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover e educação para e na cidadania;
- II a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III a participação na gestão de processo educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (UFSCar, 2010).

O PPP do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar afirma a necessidade de o professor egresso ser capaz de compreender a escola além do espaço para a prática docente em sala de aula. Diferentemente de uma formação direcionada para o ensino, a proposta do curso de licenciatura em pedagogia EaD baseia-se na identificação de pedagogos e instituições escolares e nas concepções a saber:

de que a profissão docente implica aprendizagem e desenvolvimento profissionais contínuos e de que a escola deve ser o núcleo dos diversos processos formativos;
de que a escola – especialmente a escola pública – é uma importante agência para a criação e democratização do conhecimento e para a transmissão do patrimônio cultural da humanidade;
de que múltiplos processos educativos ocorrem de forma difusa e de maneira informada, envolvendo a sociedade como um todo;
de que há outros espaços de educação onde os processos de ensino e aprendizagem podem ser planejados, além da educação escolar;
de que o conhecimento se dissemina de maneira cada vez mais acelerada e diversificada;
de que as necessidades atuais da sociedade e do mundo do trabalho exigem dos profissionais de educação uma diversificação/ampliação/flexibilização maior de funções e conhecimentos profissionais (UFSCar, 2010).

A proposta de um projeto embasado na compreensão e encaminhamentos para uma gestão democrática na universidade pública ressalta o compromisso da UFSCar em oferecer um curso de licenciatura em pedagogia na modalidade à distância que seja uma referência na formação de professores frente à formação de pedagogos em cursos aligeirados no país. Aliada à competência da universidade pública a modalidade à distância tem experimentado outros contextos que os financiados pela iniciativa privada. As experiências no processo de ensino aprendizagem se diferem quando nos referimos à educação à distância ofertada na universidade pública e privada. No contexto do mercado de trabalho, a instituição privada pode indicar critérios diferenciados daqueles da pública em relação ao tempo necessário para formação adequada e organização curricular, por exemplo. Dois pontos frágeis que, sendo flexibilizados, podem impactar tanto na apreensão de teorias e práticas durante o curso, como também na atuação profissional na educação básica. Posto isto, a proposta deste trabalho se pauta na valorização da educação à distância na universidade pública, que pode colaborar com a reflexão sobre a organização curricular para cursos ofertados à distância que requerem especificidade em sua construção. A possibilidade de uma formação na universidade pública, por meio da EaD, para profissionais em localidades distantes dos grandes centros urbanos que já exercem a profissão de professor na educação básica e para os jovens estudantes que escolheram o curso de licenciatura em pedagogia.

Em 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica (BRASIL, 2017). Esta Política Nacional também inclui a criação da Base Nacional de Formação Docente que tem como objetivo nortear o currículo de formação de professores no país. De acordo com esta política, a formação continuada seguirá desta forma:

A partir de 2018, o MEC também vai reservar 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores que cursem seu primeiro ou segundo curso de licenciatura. A estratégia faz parte da política de continuidade da retomada da UAB, que não ofertava vagas desde o ano de 2014 e que, só em 2017/2018, oferece 250 mil vagas. O objetivo é investir, ainda, na ampliação de cursos de mestrado profissionalizante, abrangendo todas as áreas e componentes curriculares da BNCC. Serão oferecidos mestrados profissionais para professores de educação básica, cursos de especialização e o aumento da cooperação internacional nessa formação (BRASIL, 2017).

Há, na Política Nacional de Formação de Professores, a flexibilização das regras do ProUni para o preenchimento de vagas ociosas no ensino superior. Os professores que escolherem fazer uma segunda formação em cursos de licenciatura poderão entrar no programa sem a comprovação de renda. Um detalhe importante está na afirmação de que o público geral interessado também poderá entrar no ProUni nas mesmas condições, sem comprovar renda. Embora seja um avanço no sentido de ampliar a formação de professores, essa política carece de reflexões a respeito do atendimento de demandas e origens das mesmas.

3.2 Permanências: questões sobre o estágio supervisionado e a gestão das escolas

O estágio curricular supervisionado continua sendo uma questão delicada nos cursos de formação de professores, quer seja na modalidade presencial, quer à distância.

Kuhn (2019) em sua pesquisa intitulada *O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo* trata da percepção dos estudantes do curso de pedagogia EaD de que a teoria é um processo que antecede a prática. E se trata de uma reflexão imprescindível não somente na instituição de ensino superior pesquisada pela autora, assim como na maioria das universidades com cursos de formação de professores. Em sua tese, Kuhn evidencia a percepção de alunos a respeito da relação entre a teoria e prática:

O estágio nos dá à oportunidade de testar na prática, o aprendizado teórico que temos ao longo do curso. É hora de pôr em teste, os conhecimentos pedagógicos adquiridos e refletir sobre o que e como devemos melhorar. Portanto, nosso objetivo é o constante processo de aperfeiçoamento até chegar a um patamar aceitável onde possamos dizer que estamos prontas a assumir uma sala de aula. A experiência vivida no estágio fora da sala de aula nos mostrou claramente o que significa ser professor dentro e fora do ambiente escolar. Saber como trabalhar determinado conteúdo, para que a criança realmente se desenvolva e aprenda com compreensão. (AC1, Relatório Reflexivo, 2017).

Foi uma experiência maravilhosa o estágio, estar contextualizando a teoria com a prática buscando conhecer o aspecto social da escola, da comunidade, conhecendo os alunos em seus múltiplos aspectos, buscando dialogar-se com a prática educacional fazendo a diferença e sendo a diferença na sociedade em geral. (AC3, Relatório Reflexivo, 2017).

O estágio e a regência me proporcionaram a certeza de que é este mesmo o objetivo que busco estar em sala de aula, ensinando e aprendendo. Este processo de estágio é necessário e importante, pois tenho a oportunidade de juntar a teoria com a prática e ter a consciência do dia a dia em sala de aula. Sendo uma autoafirmação, pois vai fazendo com que eu me sinta mais segura para atuar juntamente com os alunos. (AC4, Relatório Reflexivo, 2017) (KUHN, 2019, p. 82).

As oportunidades para a realização dos estágios mostram situações semelhantes aquelas dos estágios de cursos presenciais. Existem cidades que não possuem creche, outras com uma escola de educação básica somente e que não comportam o número de estagiários. Há ainda um outro problema relacionado ao trabalho do tutor:

O estágio é uma atividade presencial, na área de educação infantil, ensino fundamental, médio e gestão escolar. O tutor acompanha virtualmente e presencialmente a cada 10 alunos. O tutor tem que ter experiência em docência pelo menos por 1 ano. Ele deve ir à escola em que o estagiário está, mas os recursos financeiros são empecilhos para o tutor acompanhar o estágio e para o aluno se deslocar para realizar o estágio. O aluno pode conseguir bolsa, mas há cidades que não têm escolas de educação infantil. São 60 alunos de cada turma para poucas escolas e os problemas encontrados são os mesmos na modalidade presencial, nesse sentido. O ensino médio está dando lugar ao ensino técnico, na concepção dos gestores (LEAL, 2012, p.96).

Permanece uma organização das disciplinas, compreendendo o currículo numa racionalidade técnica puramente. Gomes e Cardoso (2015, p.112) destacam que “no contexto da racionalidade técnica há, primeiro, o tempo da teoria e, a seguir, o da aplicação teoria.

A reprodução da forma de organizar o currículo para o curso de formação de professores que vigora nas instituições de ensino superior permanece separando os momentos de reflexão teórica e prática. Diante disso, podemos evidenciar a fala de Felício e Oliveira (2008):

A insatisfação trazida pela dicotomia entre situações de formação e situações de trabalho mobiliza universidades para que avaliem seus cursos de formação de professores na direção de privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como um espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p. 217).

O estágio precisa ser concebido na realidade das universidades e escolas como um espaço de mobilidade não somente geográfica, mas de concepções, ideias,

experiências, desafios, vivenciados nos dois campos de aprendizado (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008).

Repensar o currículo para os cursos de licenciatura ofertados na modalidade à distância é uma condição para refletir sobre as permanências na organização das disciplinas na formação de professores. Morés (2011) aponta, em seu estudo sobre casos nas instituições de ensino superior na região sul do país, que é necessário um outro olhar para o currículo dos cursos ofertados na modalidade à distância:

Sob esse olhar, o currículo contempla outro movimento, para além de um modo disciplinar e seriado, respeitando as especificidades das disciplinas e abrindo-se para novos diálogos entre outras disciplinas/áreas do conhecimento, a fim de criar novos conhecimentos. Assim, 'as arquiteturas funcionam metaforicamente como mapas ao mostrar diferentes direções para se realizar algo, entretanto cabe ao sujeito escolher e determinar o lugar para ir e quais caminhos percorrer' (MORÉS, 2011, p. 75).

Em sua pesquisa, Morés (2011) destaca relatos dos tutores participantes do estudo que consideram um desafio contínuo a superação das resistências de alunos ao uso das tecnologias de informação e comunicação. Os professores e tutores do curso de licenciatura em pedagogia EaD nas universidades-alvo da pesquisa também assinalaram as dificuldades dos alunos em avançarem em suas articulações, aprofundamento teórico e capacidade de realizar sínteses. A organização curricular dos cursos colocada em módulos é apontada como um engessamento das disciplinas, deixando o aluno preso ao conteúdo do módulo, o que indica a ausência de interdisciplinaridade planejada para ocorrer entre os módulos (MORÉS, 2011).

Lima (2013) em sua pesquisa sobre o estágio supervisionado no curso de pedagogia EaD, traz relatórios dos alunos e destacamos a fala de um professor que já leciona desde 2005 na educação básica:

Já trabalho na área da educação desde 2005, sou professor de educação física. Comecei trabalhando em escolas estaduais no interior de São Paulo com o ensino médio e depois lecionei no ensino fundamental também. Em 2006 passei em um concurso público municipal para PEBII de educação física, mas iniciei exercendo minhas funções com alunos do 1º ao 5º ano e conseqüentemente com alunos do 6º ao 9º ano também. Desde o ano passado estou trabalhando somente com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e com alunos do ensino médio também [...] Um dos pontos negativos da escola, infelizmente considero algumas pessoas da equipe gestora, onde ainda utilizam da hierarquia para exercer suas funções com autoritarismo, não ouvindo os outros. Deveria ser uma gestão democrática e não autoritária. Além de como já disse: possuímos em algumas salas de escola lousa digitais desde o início do ano e até elas serem inauguradas não poderemos usá-las (LIMA, 2013, p.77).

A importância dos encaminhamentos reflexivos sobre os estilos de gestão vigentes nas escolas de educação básica permanece um desafio também para a interação entre os estagiários dos cursos ofertados na modalidade à distância. O professor autor do relatório que consta na pesquisa de Lima (2013) ainda lembra a necessidade de repensarmos a lógica burocrática que fundamenta os estágios.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), são as práticas de gestão democráticas e emancipatórias que criam as condições para o desenvolvimento humano. Dessa forma, a escola de educação básica que recebe os estagiários dos cursos de licenciatura em pedagogia podem, por meio de uma gestão democrática, propiciar uma “comunidade de aprendizagem” que seja o espaço de reflexão e aprendizagens contínuas (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003). Neste sentido, o PPP do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar traz como proposta no enfrentamento das permanências um trabalho com os professores e gestores das escolas que recebem os estagiários do curso por meio de um projeto de extensão.

A valorização do processo avaliativo em contexto presencial para os cursos ofertados na modalidade à distância, exigência imposta pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), de forma que os resultados nas avaliações presenciais prevaleçam sobre os demais resultados obtidos nas demais formas de avaliação à distância permanece retirando mérito das atividades realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem e desmotivando os estudantes no sentido de se empenharem no uso daqueles ambientes virtuais durante o processo de aprendizagem. Como resultado dessa valorização do presencial frente a modalidade à distância, tem-se um processo de ensino aprendizagem muito trabalhoso no que diz respeito da conquista de interatividade entre docentes, tutores e estudantes dos cursos de licenciatura em pedagogia EaD. Neste sentido, embora a legislação tenha avançado para ampliar o acesso à educação por meio da modalidade à distância, é preciso repensarmos as formas de avaliação. Conhecermos modalidades e instrumentos de avaliação faz parte da proposta de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) em conhecer se os objetivos pretendidos estão sendo alcançados, se é necessária uma redefinição de rumos e mudanças para promover uma aprendizagem significativa para os alunos.

Observamos nos trabalhos selecionados que as permanências no que se refere à organização curricular, ao acolhimento dos estagiários nas escolas de educação básica e as formas de avaliação são dificuldades enfrentadas tanto na modalidade à

distância como na presencial. O que sinaliza uma mudança de paradigmas é o fazer pedagógico dos docentes dos cursos de formação de professores e seu compromisso com a sociedade e o bem público. A educação à distância requer um posicionamento diferenciado do docente formador, instigando-o em suas habilidades e competências na gestão de pessoas. A cada avaliação de curso e resultados do desempenho dos formandos, uma perspectiva nova para o enfrentamento da falta de comunicação universidade/escola e para experiências cada vez mais cotidianas de participação democrática nas escolas.

Um dado importante como o atrelamento da modalidade à distância à presencial é ressaltado por Arruda (2018):

- (a) As ações de EaD são ainda restritas a setores, geralmente sob a responsabilidade dos coordenadores do sistema UAB nas respectivas instituições. Isso significa que as iniciativas em EaD dificilmente ultrapassam a indução feita pela CAPES ou outros gestores de programas, contribuindo para as assimetrias nas formas como cursos presenciais e a distância são ofertados nas universidades públicas.
- (b) A formação a distância é lacunar no que diz respeito às possibilidades de imersão na pesquisa e na extensão;
- (c) Ausência de mobilidade de alunos intermodalidades, ou seja, a possibilidade de alunos migrarem entre cursos presenciais e a distância, ou realizarem aproveitamento curricular por meio da realização de disciplinas em modalidade diferente da qual está matriculado.
- (d) Fragilidade nas regulamentações internas das universidades, tais como normas acadêmicas, reconhecimento de encargos de professores, reconhecimento institucional dos cursos à distância e equivalência de participação nas tomadas de decisões cotidianas (ARRUDA, 2018).

Ainda de conforme Arruda (2018) poucas foram as modificações regulamentares e institucionais que pudessem inserir a EaD em um patamar de, ao menos, ser considerada igual à educação presencial. Na verdade, a falta de esforço nesse sentido resultou em uma marginalização significativa da EaD nas instituições públicas de ensino superior.

3.3 Rupturas: o Programa de Formação de Tutores Regentes, os docentes e tutores do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar, a proposta pedagógica e o posicionamento dos docentes do curso

Analisando o PPP do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar, ressaltamos a delicada questão do estágio supervisionado como um meio de rompermos com a fragmentação entre teoria e a prática que permanece nos cursos de formação de professores no país. Enquanto Kuhn (2019) estabelece relações entre a teoria e prática no estágio curricular em Pedagogia em uma universidade também

pública, evidenciando a preocupação do cumprimento das disciplinas teóricas em primeiro plano, o PPP do curso na UFSCar traz o Programa de Formação de Tutores Regentes. Neste programa, os professores de escolas públicas que irão receber os estagiários participam de um curso de extensão com a finalidade de promover a formação desses profissionais para atuarem como Tutores Regentes (UFSCar, 2010).

O Programa de Formação de Tutores Regentes (projeto de extensão) oportuniza aos professores e gestores escolares a possibilidade de investirem em seu desenvolvimento profissional, auxiliando na formação de futuros professores dentro do ambiente escolar e assumindo a co-responsabilidade no processo (UFSCar, 2010). A universidade, por meio de seu site, disponibiliza as informações sobre o programa:

Objetivos gerais:

Promover e investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional possibilitando que formadores de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental:

- a) explicitem conhecimentos profissionais que estão na base de sua atuação na comunidade escolar;
- b) explicitem processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por eles de modo que os professores de sua escola compreendam os conteúdos/temas que desenvolvem nas ações formativas;
- c) ampliem o rol de conhecimentos profissionais que possam estar na base de sua atuação junto a sua comunidade escolar;
- d) desenvolvam e explicitem processos de reflexão diante de situações escolares específicas (complexas e/ou dilemáticas) e contextualizadas, a partir e diante dos conhecimentos que possuem e das situações em que se encontram quando atuam na escola.

Objetivos específicos:

Construir e fortalecer com o grupo de formadores a identidade profissional de formador de professores.

- Construir e analisar estratégias formativas voltadas para o desenvolvimento profissional de professores.
- Contribuir para o desenvolvimento de processos reflexivos, estimulando constantemente ações/atividades de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho formativo na escola.
- Estimular a autonomia dos formadores no exercício de ações formativas junto aos professores e demais membros da comunidade escolar.
- Incentivar a elaboração e o uso de estratégias formativas que permitam ao formador diagnosticar e suprir as necessidades relacionadas a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.
- Colaborar para a ampliação da base de conhecimentos de modo que o formador seja capaz distinguir diferentes fases da carreira docente e atuar de forma específica com os profissionais da escola nas respectivas fases.
- Estimular o trabalho em parceria - entre formador e professores da escola - para identificar, analisar, intervir e superar as necessidades educacionais dos alunos de modo a criar um ambiente colaborativo e inclusivo.
- Favorecer a formação de um usuário crítico de recursos tecnológicos e da internet.
- Incentivar a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional virtual (UFSCAR/site).

Iniciativas que propõem o rompimento com a organização curricular consolidada demonstram uma abertura para práticas de participação democrática que não fazem parte do cotidiano na maioria das instituições de ensino básico e superior. Por isso, romper com as práticas de gestão hierárquicas presentes na educação básica permanece um desafio tanto para o currículo do curso de licenciatura em pedagogia presencial como na modalidade à distância. O programa de tutores regentes traz uma reflexão imprescindível na formação de professores: a inclusão da escola e seus profissionais envolvidos com o processo de ensino aprendizagem na formação dos futuros professores. A delicada questão tanto para a escola como para os estagiários baseia-se no distanciamento que, na maioria das vezes, os momentos do estágio supervisionado não são suficientes para solucionar. De acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), é possível construir uma nova cultura organizacional, instaurando a prática da participação em clima de confiança, transparência e respeito às pessoas, espaço possível a partir do Programa de Tutores Regentes.

O currículo para o curso de licenciatura em pedagogia EaD na UFSCar traz disciplinas-chave para a formação do professor de forma que este possa compreender não somente teoria e metodologia do fazer pedagógico em sala de aula, mas também uma compreensão de que o espaço escolar é composto de práticas complexas no cotidiano como a gestão da organização e de profissionais. Aqui mais uma iniciativa de entender a formação do professor não como aquele que ensina somente, mas que estabelece relações de responsabilidade nas tomadas de decisões coletivas. Se a obra intitulada Educação Escolar: políticas, estrutura e organização de Libâneo; Oliveira e Toschi data do início dos anos 2000, ressaltando a importância do desenvolvimento de competências para participação mais efetiva no ambiente escolar, ainda hoje presenciamos espaços nos quais a resistência aos múltiplos saberes na formação inicial de professores é predominante. Neste sentido, percebemos a organização curricular do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar como uma oportunidade de rompimento com estereótipos consolidados a respeito da formação do pedagogo.

O modelo de educação à distância na UFSCar é considerado diferenciado de acordo com pesquisa realizada por Batista (2012) ao buscar as possibilidades contidas na graduação em pedagogia e formação de professores. A autora ressalta que:

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 (BATISTA, 2012, p. 79).

Percebe-se que a proposta do currículo do curso de licenciatura em pedagogia EaD na UFSCar busca desafiar os cenários de desigualdades sociais, ampliando e democratizando não somente o acesso à formação de professores na universidade pública, assim como, propondo o desenvolvimento profissional de professores e gestores em exercício na educação básica com projeto de extensão. Um posicionamento da universidade no enfrentamento da distância entre a formação do pedagogo e o cotidiano escolar composto de dilemas não discutidos profundamente na maioria das instituições de ensino superior.

A bibliografia das disciplinas, contidas nos módulos supracitados neste trabalho de pesquisa, destaca o compromisso do curso na modalidade à distância de desenvolver no profissional pedagogo competências fundamentais para o exercício de sua profissão no cotidiano escolar. No 4º Módulo, *Políticas Públicas Educacionais e a Organização do Ensino* tem como objetivos:

[...] compreender as relações que fundamentam a ação do Estado nas políticas de educação no Brasil; conhecer a legislação e organização da educação brasileira e o direito à educação; possibilitar o conhecimento crítico e a análise das perspectivas dos projetos de governo e Políticas de Estado nas recentes reformas da educação; possibilitar a compreensão do papel da educação como política pública inserida no conjunto das ordenações e intervenções do Estado (UFSCar, 2010).

Esta disciplina, assim como a disciplina *Gestão e Administração Escolar* (7º Módulo) enfatiza a proposta do currículo do curso de licenciatura em pedagogia da UFSCar tanto na modalidade presencial como à distância de desenvolver competências nos formandos para que compreendam as práticas de gestão participativa e gestão da participação não somente na teoria como na prática.

Batista (2012) ressalta o posicionamento dos professores do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar que se empenham no enfrentamento dos desafios inerentes à formação à distância. De acordo com a autora, o professor no curso tem um papel que ultrapassa o limite dos conteúdos curriculares,

desenvolvendo a função de gestor do grupo de estudantes, oferecendo suporte pedagógico, técnico e social. Na modalidade à distância, as habilidades e competências do professor da disciplina podem impactar positivamente o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, Batista (2012) destaca a fala de uma professora do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar:

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 (BATISTA, 2012, p. 83).

É possível constatar que romper com as resistências a respeito dos cursos ofertados na modalidade à distância está diretamente relacionado com as competências desenvolvidas pelos professores do curso. As relações de interação e afetividade, associadas aos conteúdos curriculares e intervenções adequados, podem gerar um melhor desempenho nos estudantes na modalidade à distância.

Portanto, a gestão de recursos tecnológicos, materiais e de pessoas configura um espaço de trabalho cotidiano frente às resistências que permanecem constituindo o pensamento individualista, de isolamento, de resistência a mudanças e conformismo nas escolas de educação básica e instituições de ensino superior. O trabalho em equipe, exigido na modalidade à distância, requer um posicionamento do professor da disciplina diferente da modalidade presencial. Batista (2012) confirma que a atuação em equipe no curso ofertado à distância depende das habilidades tanto de professores como de tutores para trabalharem em conjunto e assim assegurar resultados positivos na aprendizagem dos estudantes de pedagogia EaD na UFSCar. Para os docentes quanto mais tempo a equipe atua junto, mais ela se aperfeiçoa (BATISTA, 2012). Na compreensão dos tutores sobre o trabalho em equipe, eles concordam com os docentes:

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 (BATISTA, 2012, p.85).

O desafio na formação de professores no país está inserido no contexto de resistências históricas que permeiam a formação inicial de professores e o trabalho pedagógico em sala de aula. O posicionamento dos docentes do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar e tutores indica um caminho para o enfrentamento das distâncias entre a teoria e prática e da universidade com a escola.

3.4 Caminhos alternativos ou possíveis à formação do pedagogo: a EaD como dimensão significativa.

A educação à distância demanda estratégias diversificadas e por isso mesmo, o futuro de uma EaD pública também passa pela desconstrução de paradigmas atualmente existentes e a sua substituição por uma política de estado que inclua a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como força motriz da modalidade a distância pública.

Refletindo sobre as oportunidades de formação surgidas a partir dos cursos de licenciatura em pedagogia à distância, podemos distinguir pontos fulcrais para nossa realidade social: na ausência da educação à distância, muitos professores de localidades distantes dos grandes centros urbanos poderiam permanecer sem formação superior e a possibilidade de realizar um curso numa instituição pública de ensino superior continuaria sendo um sonho para muitos em nossa sociedade.

Distinguir a educação à distância como dimensão significativa para a formação de professores expressa uma intencionalidade de valorizar os profissionais professores para além das questões materiais que figuram como dilemas cotidianos não solucionados apesar de políticas públicas direcionadas à valorização profissional. Significa a proposição de reflexões acerca das formas de aprendizagem consolidadas historicamente e dos sujeitos diversos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. E reforça duas perguntas importantes que compõem o projeto político de um curso: “o que se pode fazer e quais medidas devem ser tomadas para que se favoreça a aprendizagem e que esta seja eficaz e duradoura para os alunos?” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

A EaD, colocada como um caminho para a qualificação de professores em exercício nas escolas de educação básica, tem sido compreendida às margens no contexto de formação superior historicamente consolidada no presencial.

Convivendo com as críticas que a educação à distância recebe, estão as mudanças significativas proporcionadas nas vidas dos alunos que optaram por esta modalidade ao procurarem a formação no ensino superior. Não desconsiderando as reflexões críticas que contribuem substancialmente para o desvelamento de intenções e objetivos implícitos nas políticas públicas em determinado período de governo, é necessário o deslocamento deste foco para compreender o que realizamos de construtivo e efetivo, por meio da EaD, na vida pessoal e profissional dos alunos nos cursos de licenciatura em pedagogia EaD.

A legitimidade da EaD, ultrapassando os limites acadêmicos, tem como base fundamental os caminhos já percorridos por docentes, nos idos anos 2000, que se propuseram levar para a educação à distância seu compromisso com a formação superior de qualidade. Este compromisso fica claro para os respondentes da pesquisa realizada por Batista (2012) que entrevistou professores e tutores do curso de licenciatura em pedagogia EaD na UFSCar. A autora ressalta que o início dos trabalhos, no projeto da UAB na UFSCar, foi desafiador, basicamente, por causa das concepções anteriores sobre a EaD:

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 à distância, aceitaram o convite para atuar na Pedagogia à distância da UFSCar com essa hipótese. Receavam, entretanto, que não fosse possível atingir os objetivos de um ensino e aprendizagem de 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 (BATISTA, 2012, p.81).

De acordo com Lemgruber (2008), é necessário acentuar que não há dicotomia radical entre a educação presencial e à distância, enquanto concepções antagônicas de educação. Um ponto comum seria tomar o aluno como um ser “vazio” que necessita de luz advinda do conhecimento científico, tomando os avanços tecnológicos como uma atualização da metáfora de “preencher” o aluno com o conhecimento. Embora, na educação à distância existam projetos que funcionem neste modelo, sinalizando que as práticas de EaD também podem ser percebidas como tecnicismo pedagógico, é preciso entender que o material impresso na educação à distância pode abranger tratamentos diversos:

Ele pode veicular propostas pedagógicas menos ou mais participativas, desde pacotes instrucionais fechados, a textos que provocam reflexão, com

tutores exercendo propriamente funções docentes, incentivando os estudantes a escrever sua contra-palavra (LEMGRUBER, 2008, p.47).

Batista (2012) sublinha as opiniões dos docentes do curso de pedagogia EaD da UFSCar a respeito das tecnologias:

Dessa forma, a professora P1 considera que é obscurantismo adotar posição contrária às novas tecnologia, o que não podemos é endeusá-las. 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 os alunos e professores podem produzir juntos sínteses de múltiplas determinações sobre os conteúdos canônicos das disciplinas curriculares (BATISTA, 2012, p.81).

As interações e a interatividade na EaD são uma chave para que o processo de ensino aprendizagem se efetive nas práticas pedagógicas. Belloni (2002) aponta a importância da integração das tecnologias:

Essa integração, como eixo pedagógico central, pode ser uma estratégia de grande valia, desde que se considere estas técnicas como meios e não como finalidades educacionais, e que elas sejam utilizadas em suas duas dimensões indissociáveis: ao mesmo tempo como ferramentas pedagógicas extremamente ricas e proveitosas para a melhoria e a expansão do ensino e como objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares, e podendo ser um “tema transversal” de grande potencial aglutinador e mobilizador (BELLONI, 2002, p. 123).

Belloni (2002) ainda acentua que considerar a educação à distância como uma solução para “carências educacionais” e/ou rejeitá-la ao se considerar detentora de qualidade insuficiente é colocar a questão de forma simplista, já que o fenômeno da educação à distância por seu caráter, também econômico, acaba por determinar práticas e características técnicas próprias nos processos educacionais. As determinações políticas e econômicas sobre a educação à distância não consideram as condições sociais e políticas de realização para os alunos. Em razão disso, podemos compreender que, mesmo as políticas públicas para a educação à distância contribuindo para o acesso ao ensino superior, é imprescindível localizarmos as possibilidades de a educação à distância ser significativa na formação de professores dentro do espaço de atuação dos docentes universitários, tutores e alunos. Afinal, na integração requerida pela educação à distância são demandadas competências como o trabalho em equipe, gestão de materiais e recursos, produção de material próprio e adequado e capacidades de avaliação que os documentos oficiais e legislação não dão conta.

A especificidade do trabalho do docente, quer na educação presencial quer à distância, é peça chave para a qualidade da educação. E para alcançar o perfil de formação, apresentado na representação gráfica a seguir (Figura 1) e que está inserido no PPP do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar, é necessário que a aprendizagem seja significativa para o estudante, seja na forma presencial ou à distância.

Figura 1 – Representação gráfica do PPP do curso de licenciatura em Pedagogia EaD



Fonte: PPP de Pedagogia EaD UFSCar (2010).

Na Base 2, Processo Ensino e Aprendizagem, o PPP deixa claro que esse eixo se relaciona ao ensino aprendizagem, caracterizado por uma tríade composta pelo professor, pelo aluno e pelo objeto de conhecimento, já que é nesse conjunto que se estabelecem as relações que compõem o campo da educação. Enquanto a Base 2 enfatiza os Fundamentos da Educação, a Base 3 apresenta o tema da escola e os currículos por meio de matrizes teóricas do pensamento pedagógico. Podemos observar no PPP a preocupação com a associação entre os eixos que articulam as disciplinas que são ministradas simultaneamente em módulos articulados. Importante ressaltarmos o que diz o PPP do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar a respeito do profissional que se espera formar:

O grande eixo articulador do currículo de formação dos pedagogos da UFSCAR e das diferentes disciplinas é a constituição do sujeito profissional e da cultura escolar nos diferentes tempos e espaços. Esse eixo refletirá – ao longo do nosso curso, via articulação entre as disciplinas – o tipo de profissional que se pretende formar (PPP/UFSCar, 2010, p. 45).

Um dos caminhos possíveis para que a EaD seja compreendida como dimensão significativa na formação de professores passa pela ressignificação do currículo para o curso de licenciatura em pedagogia EaD. Trabalhar o currículo real no ambiente da educação à distância requer outros instrumentos e estratégias diferenciados da formação no presencial. Os desafios perpassam o campo da psicologia, no qual os docentes formadores desenvolvem competências no processo de ensino que seja significativo para os alunos, o campo das tecnologias onde as habilidades são treinadas para a melhor interação entre os sujeitos e da superação de estereótipos consolidados nas experiências de trabalho e vida pessoal.

Batista (2012) afirma que os estudantes que participaram de sua pesquisa escolheram a graduação à distância pela facilidade em gerir o próprio diante da impossibilidade de cursarem aulas presenciais. Sabendo que seus alunos procuraram o curso, pois necessitavam dele para melhorar sua vida profissional e não poderiam estudar na educação presencial, os docentes procuram estabelecer relações com o grupo de alunos para que continuassem motivados e não sentissem falta do presencial:

Nem intimidade nem falta de educação. Além disso, a comunicação deve visar sempre o aprendizado, tocar nas questões do conteúdo com propriedade, responder as dúvidas dos alunos. Sempre acreditei que são necessários dois ingredientes inseparáveis para alguém ser bom professor: conhecer profundamente o conteúdo do seu campo disciplinas 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 à 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 (BATISTA, 2012, p. 83).

Aliado às habilidades e competências do docente, o conteúdo bem selecionado e organizado, funciona em ferramentas diversas, deixando de ser relativo, causando impacto no processo de ensino aprendizagem e gerando conexões significativas entre docentes e alunos. O depoimento da docente do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar aponta para a complexidade existente entre ensino, currículo, docentes e alunos de um curso, seja na educação presencial ou à distância. A

percepção da complexidade nas experiências proporcionadas, por exemplo, na disciplina “Escola e Currículos” do Módulo 3 e “Políticas Públicas Educacionais e a Organização do Ensino” do Módulo 4 da estrutura curricular do curso de pedagogia EaD da UFSCar.

Como a nossa proposta relaciona-se com a possibilidade de a EaD ser tomada como uma dimensão significativa, apresentamos a seguir reflexões que permeiam o trabalho com o currículo de curso, enquanto realidade de sala de aula virtual.

Nas interações, que ocorrem entre o ato de ensinar e o conteúdo apreendido pelo aluno, estão as concepções de teoria e prática trabalhadas pelos docentes. Dispor de um repertório que demonstre propriedade de determinado conteúdo refere-se à formação do próprio docente e diz respeito ao saber ensinar, um elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem (ANASTASIOU e ALVES, 2015). As autoras afirmam que é preciso compreensão do significado ensinar:

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamentos mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem (ANATASIOU e ALVES, 2015, p.18).

As ações envolvidas no ensinar possuem duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado. Na educação à distância, o nível de interações entre docentes e alunos também passa pela questão se o conteúdo ensinado foi apreendido pelo aluno ou não. Entre aprender e apreender reside uma diferença:

O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar pra sim, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado do apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação (ANASTASIOU e ALVES, 2015, p.19).

Batista (2012) sublinha que o bom aprendizado na educação à distância precisa utilizar propostas de atividades que favoreçam a aprendizagem e nas quais os alunos percebam o significado de cada tarefa. Assim, na percepção dos tutores respondentes da pesquisa:

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 (BATISTA, 2012, p.85).

Outro ponto chave na constituição de significado concentra-se no fato de o docente “ter gosto” em ensinar e isso ser percebido pelos alunos. Para que isso ocorra é necessário que o saber inclua o *saber o que*, um *saber como*, um *saber por que* e um *saber para que* (ANASTASIOU e ALVES, 2015). E o currículo, contido no PPP do curso, se realiza por meio dessas questões, tendo como meio as tecnologias de informação e comunicação utilizadas no processo de ensino aprendizagem na educação à distância. A organização curricular construída para a educação à distância pode favorecer, no ambiente virtual, as comunidades virtuais de aprendizagem, como ocorre na educação presencial, guardadas as especificidades de cada forma educacional.

Assim como na educação presencial podemos contar com uma comunidade de aprendizagem (figura 1), na educação à distância, a construção de uma comunidade que possa viabilizar uma aprendizagem significativa durante o processo (figura 2) tem-se mostrado importante na apreensão dos conteúdos e aprendizado efetivo.

As tecnologias digitais de informação e comunicação são “meios” para viabilizar as interações entre docentes, tutores e alunos, favorecendo mudanças nas certezas que os sujeitos envolvidos no processo já possuem, dependendo da atitude de cada um frente às propostas de tarefas nos ambientes virtuais de aprendizagem (SCHERER e BRITO, 2014). As autoras destacam que é possível estabelecer uma relação de aprendizagem cooperativa:

Uma comunidade virtual, devido à estética e recursos tecnológicos de que dispõe, pode contribuir para a formação de um sujeito mais cooperativo, pois em um ambiente virtual de aprendizagem, dificilmente estamos ou queremos estar sozinhos. É um espaço propício para a vida em comunidade, para o processo de comunicação de muitos para muitos, sem fronteiras, sem isolamentos; um espaço democrático, onde todos podem participar igualmente dos debates, das produções, das atividades.

A colaboração pode ser facilitada no sentido de se recorrer ao docente, ao tutor ou colega de curso, independentemente do tempo, para tirar dúvidas ou auxiliar na solução de problemas. O docente mobiliza a participação dos alunos, questionando, desafiando e deixando o caminho para o diálogo.

Os desafios, como *para qual público o recém-formado irá ministrar aulas?* estão presentes no currículo de um curso de formação de professores na educação presencial, assim como à distância. A formação inicial poderá se encontrar com as

escolas indígenas, quilombolas, por exemplo, e assim receber demandas que precisam estar em pauta quando pensamos em currículo. Neste contexto, a educação à distância cria oportunidades de formação superior para professores que já exercem sua profissão distante dos grandes centros urbanos. Porém, a demanda destes se mostra diversa daquelas que recebemos nos centros urbanos. E o conteúdo, o ensino e a aprendizagem necessitam fazer sentido para os alunos dos cursos de licenciatura na educação à distância. Questões mencionadas anteriormente neste trabalho em relação ao projeto político pedagógico são igualmente pertinentes neste ponto de nossa reflexão. *O que fazer? Quais medidas podem ser tomadas para que o aprendizado seja efetivo e duradouro para os alunos na educação à distância já que temos esse público diverso a ser formado pela universidade pública?*

Afirmar que o sujeito tem interesse por um objeto é o mesmo que afirmar que o sujeito reclama, efetivamente, a assimilação deste objeto. Do mesmo modo, afirmar que o sujeito tem necessidade é o mesmo que afirmar que ele possui esquemas que exigem sua utilização. Quanto maior for a necessidade tanto maior será o grau de assimilação e de acomodação (BECKER, 1997, p.55).

A afirmação acima indica estar em consonância com os relatos dos docentes da pesquisa realizada por Batista (2012):

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 (BATISTA, 2012, p.82).

Essa disposição para superar os desafios da aprendizagem no ambiente virtual aponta para uma conformação específica na totalidade do curso e instituição na qual este se realiza. O grau de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem impacta o desempenho dos alunos e o papel do docente continua sendo central, atuando diretamente na formação. Os conteúdos associados a boas propostas e práticas não são substituídos pelas tecnologias que são o meio pelo qual o processo se realiza (BATISTA, 2012).

O aprendizado significativo pode acontecer na educação à distância assim como ocorre na presencial. A disposição para tecer e operar por meio de relações que aproximem professores, tutores e alunos influencia na forma de apreender o conteúdo e aplicá-lo nos trabalhos durante a formação e posteriormente em sua trajetória profissional e pessoal. Para os docentes dos cursos de licenciatura em pedagogia

EaD da UFSCar, participantes da pesquisa de Batista (2012), a educação à 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 à 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 (BATISTA, 2012, 84).

Importante ressaltar que os depoimentos supracitados estão contextualizados numa instituição de ensino superior pública que financiada por uma política pública oferece condições de trabalho adequadas ao manejo com as tecnologias de informação e comunicação. Essa distinção se torna necessária, pois, a realidade na utilização dessas tecnologias depende de fatores internos e externos às instituições provedoras de cursos na educação à distância.

Considerando que o funcionamento dependente de toda a parte material na educação à distância esteja adequado para a realização das aulas e todas as atividades relacionadas às disciplinas do curso, as relações construídas no ambiente virtual configuram as condições necessárias para que se possa oferecer uma formação à distância que seja significativa. Por isso, a aprendizagem acontece quando se ultrapassa a simples troca de informações:

A aprendizagem pressupõe a elaboração de conhecimento por parte do sujeito, um nível acima da simples troca de informações, do compartilhamento entre os integrantes – atividades comuns em qualquer tipo de comunidade. É claro que o compartilhamento e o “estar” em rede/comunidade oferecem uma gama de informações fundamentais para a aprendizagem de seus participantes. Mas ela só acontece quando eles constroem conhecimento, e “falar de conhecimento é falar de teoria, de visão, de compreensão (...) uma visão articulada organizada que leva à compreensão (MACHADO, 2004).

Por meio de comunidades de aprendizagem construídas no âmbito dos cursos e que, posteriormente, podem ser um ponto de apoio e trocas de experiências no cotidiano profissional, o processo de ensino aprendizagem pode ocorrer da seguinte forma:

- pela interação direta com os conteúdos (...)
- pela participação ativa na pesquisa e exploração de informação;

- pelo estabelecimento de uma relação direta com os criadores do conhecimento, sem esquecer que cada comunidade representa, ela própria, um potencial informativo pelo conhecimento que disponibiliza aos utilizadores da rede, pela importância da conversação desenvolvida em torno do jogo da comunicação e da negociação do seu sentido;
- pelo confronto e repartição da diversidade de interpretações(...);
- pelo apoio tutorial facultado ao aluno no desempenho de uma tarefa cognitiva complexa, papel que passa a constituir o principal desempenho do professor, a par da maior envolvimento nos aspectos de natureza formativa (pessoal-afetivo-social (SILVA, 2005a, p. 47).

Esses espaços comumente chamados de comunidades de aprendizagem funcionam como oportunidades de partilha de experiências nas práticas educativas no cotidiano profissional, enquanto os alunos constroem sua base de conhecimento científico. Refletir sobre as práticas em um grupo colabora para mudança de concepções de aprendizagem, relacionando com a vida pessoal e social do aluno.

Conforme apontado por Batista (2012), há um público maior que opta por um curso à distância e que se encontra numa faixa etária acima dos 30 anos. O fator da idade e o motivo pelo qual levou o aluno optar pela educação à distância pode influenciar positivamente na construção das relações com docente e tutores e dessa forma, favorecer não somente a construção de uma comunidade de aprendizagem como também a permanência desta após o término do curso ou disciplina. A respeito disso, Kenski (2001) observa:

A comunidade específica de “aprendizagem” vai além do tempo de uma disciplina ou curso, ainda que possam surgir de iniciativas nestes momentos de ensino-aprendizagem. Em muitos casos ela se solidifica após o encerramento destes. Não se constituem também apenas de períodos finitos, previamente estabelecidos pelas instituições ou pelos seus coordenadores e professores. As comunidades de aprendizagem ultrapassam as temporalidades regimentais estabelecidas pela cultura educacional e vão além. Seu tempo é o tempo em que seus membros se interessam em ali permanecerem em estado de troca, colaboração e aprendizagem (KENSKI, 2001).

A construção de relações que oferecem suporte ao processo de ensino aprendizagem são a possibilidade de uma aprendizagem que seja duradoura para o aluno. Considerando que existe um planejamento prévio para que o curso, como um todo, se realize de modo a oferecer uma formação de qualidade, são as relações construídas por docentes, tutores e alunos durante o processo de transmissão, assimilação e aprofundamento dos conteúdos, na produção de conhecimento, que podem impactar positivamente na produção de significados. De acordo com Leal (2012), os sistemas de comunicação podem ser colocados da seguinte forma:

- Uso da tecnologia aplicada à educação deve propiciar comunicação efetiva entre os sujeitos do processo de aprendizagem, com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados;
- Sistemas de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo;
- Oferecidas e contempladas condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes;
- Interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, bem como a relação entre colegas de curso também necessita ser fomentada. Esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo (LEAL, 2012, p.93).

Ressaltamos que os tutores podem ser alunos de mestrado e doutorado que recebem formação específica para atuarem, auxiliando o docente da disciplina. Seu papel se refere ao auxílio aos alunos e à busca de orientação e resolução de problemas junto ao docente responsável pelo conteúdo. A maioria dos problemas de comunicação se relacionam com os problemas de internet. As resoluções dos desafios cotidianos, com o auxílio dos tutores, aumentam a familiaridade dos alunos com o ambiente virtual e melhora no nível de inclusão digital.

Considerando a relevância das interações, podemos apresentá-las entre os espaços que existem nos cursos tanto presenciais como à distância, conforme segue nas figuras 2 e 3 a seguir:

Figura 2 – Comunidade de Aprendizagem na educação presencial.



Fonte: Libâneo; Oliveira e Toschi (2003)

Figura 3 – Comunidade de aprendizagem na educação à distância

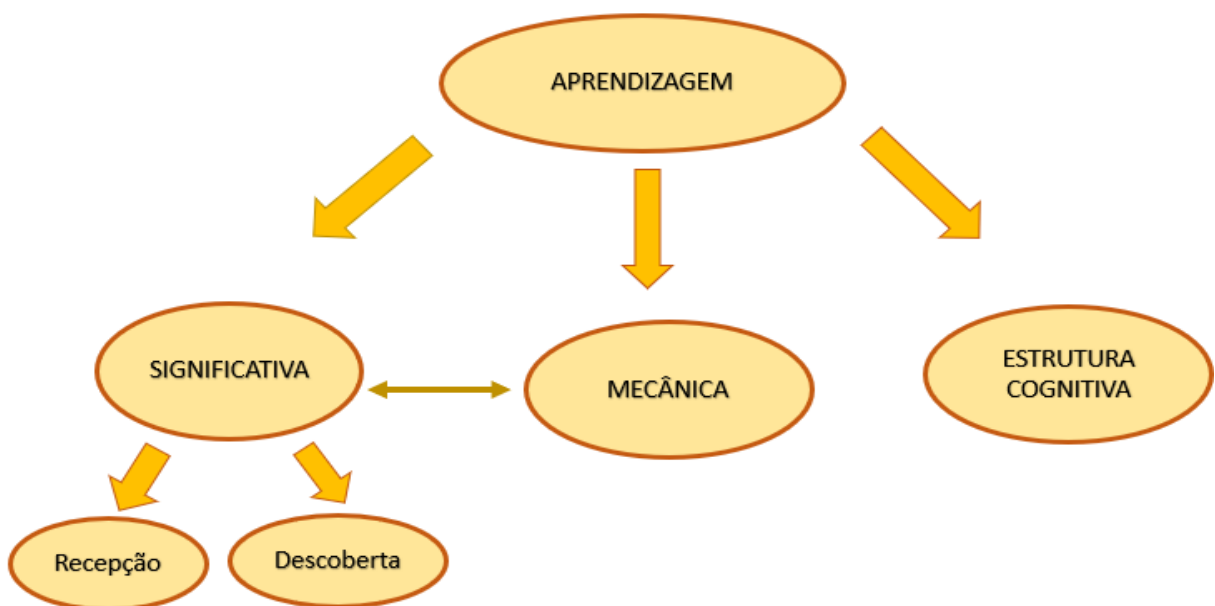


Fonte: Elaborada pela autora

Um caminho alternativo para que a formação na educação à distância possua uma dimensão significativa pode estar situado na reflexão sobre como as comunidades de aprendizagem podem ser construídas dentro de um espaço que virtualmente todos ocupam ao mesmo tempo e como podemos ressignificar o currículo prescrito para o cotidiano do processo de ensino aprendizagem, neste espaço diverso como o presencial. Os limites de cada uma das comunidades, apresentadas nas figuras, se diferenciam no sentido de indicarmos o espaço virtual onde todas as relações se estabelecem para a construção do conhecimento.

O estabelecimento de interações conforme citamos anteriormente pode contribuir para um contexto no qual ocorra uma *aprendizagem significativa* para os alunos. Considerando a estrutura de conhecimentos e experiências profissionais e pessoais dos alunos, é possível que a aprendizagem se torne significativa quando um novo conceito se relaciona essa estrutura existente, produzindo um novo conhecimento (AUSUBEL, 2001). A figura 4, abaixo, demonstra um esquema da aprendizagem que ocorrendo na estrutura cognitiva do aluno, pode acontecer de duas formas: a significativa e a mecânica, ressaltando que há um fluxo contínuo de conhecimentos que ora são significativos, ora mecânicos. A aprendizagem significativa assim, pode acontecer por recepção ou por descoberta que o próprio aluno realiza (SILVA; CLARO; MENDES, 2017a)

Figura 4 – Esquema simplificado de tipo de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora com adaptação de Silva; Claro; Mendes (2017a).

Mas ressignificar o currículo pressupõe compreendermos suas nuances enquanto campo de disputa de poder e construção que pode ser coletiva.

De acordo com Silva (2003), o currículo é sempre resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecionados previamente. Portanto, uma função do currículo é “modificar” as pessoas que vão segui-lo (SILVA, 2003). Dessa forma, o autor afirma que pensar sobre currículo é uma questão de identidade ou de subjetividade. Enquanto apreendemos o caminho colocado pelo currículo, nos transformamos em outros diferentemente do que percebemos anteriormente. A percepção de transformação, a partir da produção do conhecimento no processo de formação de professores é fundamental para superação de paradigmas e estereótipos consolidados em nossa cultura.

A seleção do currículo importa quando nos lembramos do que é uma teoria e quais conceitos utiliza para conceber a realidade que experienciamos. Além de afirmar o ponto sobre a teoria, Silva (2003) lembra que cada teoria traz uma organização e estrutura própria para conformar o que está posto em nossa realidade.

As teorias de currículo nos apresentaram a noção de currículo como uma construção social, assim como possuímos outras construções como o Estado, a nação, a religião, caracterizados como processos históricos (SILVA, 2003).

Em determinados espaços e localizadas temporalmente, as escolhas curriculares tem se conformado de acordo com disputas e conflitos sociais. Na sociedade capitalista, os currículos sinalizam o atendimento das demandas de ordem material para que o desenvolvimento econômico se concretize. No entanto, nos países dependentes de financiamento externo, as políticas públicas para a conformação do currículo, como a flexibilização curricular, para tais demandas visam o crescimento, opondo à ideia de desenvolvimento. Permeando os espaços de conflitos externos e internos para a determinação do currículo base dos cursos de formação no ensino superior, está o currículo para a formação de professores na educação à distância. E o trabalho com o currículo em sala de aula, seja presencial ou à distância, passa pelo entendimento de que o currículo necessita atender a uma legislação federal que tem por objetivo estabelecer metas e objetivos comuns para o alcance de uma melhoria na qualidade da educação. Embora, o país possua dimensões continentais e por isso, regiões tão diferentes em termos culturais, políticos e econômicos, é preciso salientar que a tentativa de uma uniformidade na organização curricular está relacionada com as avaliações externas, aplicadas pelo governo federal. É importante que alunos de

diferentes regiões possam se comunicar e refletir sobre temas que lhes sejam aproximados.

Em 18 de setembro de 2019, o Ministério da Educação apresentou um parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a). Em dezembro, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019b).

A formação inicial de professores, a partir da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, passa a ter uma organização baseada em três dimensões, conforme estabelece o Art. 4º da resolução:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019b).

É preciso uma reflexão sobre o que estabelece a Resolução, pois como a carga horária fica distribuída em conteúdos e anos do currículo, pode ocorrer um engessamento e padronização dos cursos de formação de professores, questão já

colocada por estudos selecionados no Estado do Conhecimento na presente pesquisa. Embora seja esperado que os cursos de formação de professores atendam a um currículo que seja comum a todos, é imprescindível nos atentarmos para o compromisso com a diversidade cultural, política e econômica de cada região do país.

A Resolução supracitada não menciona os cursos de Pedagogia, fazendo referência somente ao “curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e ao “curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, no Grupo III do texto:

Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2019b).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), silenciando o termo “pedagogia” relacionado à formação de professores, ressalta a necessidade de refletirmos sobre o que é pedagogia e quem são os pedagogos.

Libâneo (2001) lembra que pedagogia tem um significado amplo e globalizante, sendo um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Possuindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, a pedagogia investiga o fenômeno educativo, formula orientações para a prática por meio da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Portanto, pensarmos nas possibilidades de uma formação significativa demanda uma reflexão sobre os desafios que o próprio campo da pedagogia enfrenta quando se verifica a sua ausência nominal na legislação. Essa ausência do termo pedagogia para a formação de professores pode estabelecer um enfraquecimento nas lutas por valorização da profissão, já que está vinculado a ideia de identidade. Assim, a percepção de significados se apresenta, cotidianamente, sob as influências de fatores que ultrapassam os limites da formação de professores realizada nas instituições de ensino superior. Forma-se pedagogo na educação presencial ou à distância significa, conforme Libâneo (2001):

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p.11).

O termo pedagogia aparece no texto da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b) no Capítulo VII Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB (BRASIL, 2019b).

O Capítulo VIII da supracitada resolução trata do processo avaliativo interno e externo. A padronização curricular a partir das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais sinaliza um encaminhamento para a valorização da avaliação em detrimento da qualificação da formação docente (GONÇALVES; MOTA E ANADON, 2020).

Art. 23. A avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências.

§ 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas e previstas como parte indissociável das atividades acadêmicas.

§ 2º O processo avaliativo deve ser diversificado e adequado às etapas e às atividades do curso, distinguindo o desempenho em atividades teóricas, práticas, laboratoriais, de pesquisa e de extensão.

§ 3º O processo avaliativo pode-se dar sob a forma de monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos e atividades práticas, entre outros, que demonstrem o aprendizado e estimulem a produção intelectual dos licenciandos, de forma individual ou em equipe.

Art. 24. As IES deverão organizar um processo de avaliação dos egressos de forma

continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens.

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução (BRASIL, 2019b).

Embora, ocorra essa sinalização em valorizar os resultados das avaliações, é imprescindível destacarmos que as avaliações internas e externas são valiosas no sentido de acompanharmos se os objetivos e metas, contidos no projeto político pedagógico do curso, foram atingidos e em casos com resultados aquém do esperado, empreender análises para encaminhamento de melhorias.

A proposta de caminhos possíveis que contribuam no sentido de tornar a aprendizagem significativa e duradoura passa pelos contextos que conformam a educação, expondo as diversas interpretações que a legislação fomenta ao estabelecer organização de currículo, formas de avaliação, aplicação de terminologias nos documentos oficiais, financiamento de cursos de formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b) estabelece para a EaD:

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos (BRASIL, 2019B).

No Art. 15, parágrafo 6º, nos cursos EaD, as 400 horas de componente prático, vinculadas ao estágio curricular, assim como as 400 horas de práticas do componente curricular devem ser realizadas integralmente de forma presencial (BRASIL, 2019b).

Importa ressaltar que a discussão sobre o currículo ser pautado em competências e habilidades na legislação necessita de um tratamento cuidadoso por parte do pesquisador no âmbito da academia. Na sociedade contemporânea, é fundamental que a formação de professores contemple os desafios e dilemas enfrentados pelos profissionais da educação no cotidiano escolar. Desenvolver competências com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação ofertada na educação básica contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

As competências específicas para os docentes, no Anexo da Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), estabelecidas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica referem-se às questões profissionais como conhecimento, prática e engajamento:

Conhecimento profissional:

Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
 Reconhecer contextos;
 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais

Prática profissional:

Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem;
 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;
 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades

Engajamento profissional:

Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
 Participar do projeto pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos;
 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade (BRASIL, 2019b).

A formação de professores na educação à distância está sob a mesma legislação que estabelece as diretrizes curriculares dos cursos na educação presencial, sendo assim, é dado tratamento equivalente no campo das competências requeridas dos formandos para atuarem na educação básica.

Dominar os conteúdos referentes à legislação, planos e diretrizes oficiais, às normas e rotinas organizacionais e às questões pedagógicas e curriculares é uma condição para que os professores na educação básica possam participar em suas instituições, atuando de forma crítica na identificação de problemas e encaminhamentos de soluções (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003). Ainda de acordo com os autores, é preciso que os professores se familiarizem com as modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar.

O currículo, contemplado no PPP do curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar, apresenta a bibliografia básica do curso ofertado presencialmente. Há a preocupação com os Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância (BRASIL, 2007b) que afirmam:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. Apesar da

possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA (BRASIL, 2007b).

Quanto à avaliação, os Referenciais trazem duas dimensões que devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto à distância: processo de aprendizagem e avaliação institucional (BRASIL, 2007b). Sobre a avaliação da aprendizagem, estabelece que:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2007b).

A avaliação no curso à distância permanece atrelada à avaliação realizada presencialmente, conferindo à segunda uma prevalência sobre as formas avaliativas realizadas durante todo o processo de formação.

O texto dos Referenciais ainda ressalta que o compromisso de um projeto de curso superior à distância necessita de compromisso institucional que garanta um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Em março de 2016, a aprovação da Resolução CNE/CES nº 1 (BRASIL, 2016a), somou-se aos esforços para que a EaD seja uma modalidade educativa efetivamente institucionalizada. A Resolução estabeleceu essa efetivação nas “Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à distância”, abordando aspectos como infraestrutura física e tecnológica, os recursos humanos necessários ao apoio pedagógico e administrativo, o acompanhamento da aprendizagem, a configuração dos polos de EaD, os profissionais da educação, avaliação e regulação da modalidade (DOURADO, 2020). A Resolução nº 1 /2016

(BRASIL, 2016a), pode ser entendida, de acordo com Dourado (2020) da seguinte forma:

[...] foi resultado de ampla discussão, estudos, reuniões, audiências públicas por parte de uma Comissão ampliada composta por conselheiros, atores do campo, defensores da educação pública e privada, representações de classes, governamentais e associações, evidenciando interesses em disputa. As defesas desses grupos traduziram os embates do campo e delimitaram duas posições: de um lado, movimentos em defesa de dinâmicas, normas e padrões de qualidade que contribuíssem para a melhoria da qualidade, a partir de defesa do processo de regulação e, de outro, sinalizações no sentido de flexibilização dos marcos regulatórios e de ampla defesa da EaD como caminho inexorável para a democratização da educação superior (DOURADO, 2020, p. 172).

Podemos considerar a supracitada Resolução como uma referência em termos de concepção e base para as políticas e processos de avaliação e regulação dos cursos de formação de professores à distância, abordando aspectos relacionados à estrutura institucional e organização curricular, metodologias de atividades acadêmicas (DOURADO, 2020). A Resolução CNE/CES nº 1/2016 (BRASIL, 2016a) define que:

[...] a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016a, p. 1).

Vale lembrar que a Resolução, tendo por eixo a articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos cursos das IES, também define a modalidade à distância:

[...] deve compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (BRASIL, 2016a, p. 1).

No Capítulo V Dos Processos de Avaliação e Regulação da Educação à Distância da Resolução CNE/CES nº1/2016 (BRASIL, 2016a), o Art. 9º dispõe:

A modalidade EaD é indissociável do desenvolvimento institucional e deverá, em conformidade com a legislação vigente, ser prevista, planejada e integrada ao projeto institucional da IES, bem como considerada nos processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, compondo as dimensões e índices de desempenho da IES, além de estar sujeita à avaliação institucional externa para esse fim (BRASIL, 2016a).

Esta Resolução representou um avanço na efetivação de padrão de qualidade para a EaD no ensino superior. No Art. 30, a Resolução estabelece que:

Caberá ao Inep, em articulação com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Conaes, a Capes e o CNE, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da data de publicação desta Resolução:

I - a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de educação a distância, na perspectiva institucional prevista nesta Resolução;

II - a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e reconhecimentos institucionais, autorização e reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância;

III - o estabelecimento de processo avaliativo dos(as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância (BRASIL, 2016a).

A institucionalização da EaD no ensino superior no Brasil é de suma importância ao considerarmos os desafios colocados pelos objetivos da meta 12 do PNE 2014-2024:

- aumentar a porcentagem de estudantes da Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos para 50%, a chamada taxa bruta de matrícula, até 2024;

- garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam na Educação Superior, até 2024, a chamada taxa líquida de matrícula;

- certificar que 40% das novas matrículas da Educação Superior sejam em instituições públicas, até 2024, assegurando a qualidade do ensino (BRASIL, 2014).

Ressaltamos a meta 15 do PNE (2014-2024) que garante a formação de professores da seguinte forma:

[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

É imprescindível a defesa do PNE e de uma política de formação inicial e continuada efetivada a partir de uma concepção político-pedagógica que articule teoria e prática, entre pesquisa e extensão e com a valorização da carreira do profissional (LINO, 2018).

Em 2018, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 78, de 19 de setembro de 2018 (BRASIL, 2018) por meio da qual designou o grupo de trabalho (GT) responsável pela atualização dos Referenciais de Qualidade da Educação Superior à Distância de 2007 (BRASIL, 2007b). O GT, então, divulgou um documento em que destaca as variáveis determinantes da necessária atualização dos Referenciais de Qualidade: a nova ecologia cognitiva digital, as novas tecnologias diversas e que permitem práticas incomuns no universo da EaD e uma legislação renovada para a oferta de educação superior à distância. Sendo a ecologia cognitiva digital um espaço onde as representações são assimiladas, gerando outras formas de conhecer, aprender e pensar (REHEM, 2018). A respeito das novas tecnologias diversas e que permitem outras práticas no processo de ensino e aprendizagem na EaD, Rehem (2018) ressalta a contribuição de Frederic Litto, então presidente da ABED em 2018:

[...] as novas ideias teóricas sobre a aprendizagem e as novas tecnologias que permitem práticas incomuns circulando hoje no universo EaD são muitas, variadas e bastante vinculadas aos hábitos das novas gerações:

- os estilos diferentes de aprendizagem entre pessoas;
- aprendizagem ativa e aulas "invertidas";
- realidades virtuais e aumentadas;
- o uso da "nuvem" para aumentar eficiência;
- a criação própria e a utilização de recursos educacionais abertos de outras entidades;
- objetos de aprendizagem;
- máquinas que aprendam e laboratórios e bibliotecas virtuais;
- bases de dados que conversam entre si;
- comunidades de aprendizagem, de prática e outras formas de interação coletiva;
- novas responsabilidades de docentes;
- tecnologias móveis;
- atributos de apresentação distintivos de vídeo e novas formas de avaliação de aprendizes;
- inteligência artificial protagonizando novos papéis (REHEM, 2018).

E uma legislação renovada no que se refere a oferta da educação superior à distância traz o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017d), Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b), Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c), Resolução CNE/CES nº 564/2015 (BRASIL, 2015b) e as DCNs para a educação superior e as específicas para os cursos ofertados (REHEM, 2018).

Refletindo sobre a proposta de apresentarmos possibilidades para que a EaD tenha uma dimensão significativa no curso de formação de professores ofertado à distância pela Universidade Federal de São Carlos e assinalando a importância dos programas anteriores desde o início dos anos 2000, também direcionados para a formação de profissionais da educação básica, podemos sugerir que ações como o projeto de extensão “Formação de Tutores Regentes” oferecido pela universidade, com o objetivo de preparar os professores da escola para receberem os estagiários, se mostra como um caminho possível na construção de outros saberes, superação de paradigmas, mudanças de comportamento, assim como possibilidade de trabalho em equipe, funcionando como uma comunidade de aprendizagem onde se possa trocar experiências e realizar discussões sobre a importância, por exemplo, das avaliações no ambiente virtual e no presencial possuírem pesos equivalentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UFSCar demonstrou que inúmeros desafios permanecem, contribuindo para que a educação à distância ainda seja vista como uma forma de acelerar a formação profissional. A possibilidade de um fazer pedagógico diferenciado neste cenário composto de tantos desafios, como a valorização da educação ofertada à distância, pode resultar do trabalho com o aporte teórico-metodológico da disciplina “Políticas Educacionais e a Organização do Ensino” do curso de licenciatura em Pedagogia EaD da UFSCar. Por meio da disciplina acima referida, é possível compreender as relações que fundamentam a ação do Estado nas políticas de educação no Brasil, analisar as perspectivas dos projetos de governo e as Políticas de Estado nas reformas da educação e conhecer a legislação e organização da educação. A metodologia de trabalho dos docentes no curso de licenciatura em pedagogia EaD da UFSCar ressalta o compromisso do PPP do curso, por meio de sua estrutura curricular, em formar professores para a educação básica e gestão escolar para atuarem no sentido da busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada.

O curso de licenciatura em pedagogia à distância, possuindo suas concepções epistemológicas de educação, de currículo, ensino, aprendizagem e perfil do estudante baseadas no curso ofertado presencialmente, tem experimentado mudanças no sentido de adaptações que possam colaborar com a formação do pedagogo no ambiente virtual. O curso de formação de professores na educação à distância, atualmente, vai além do uso do computador para realizar tarefas e entregas de trabalhos para avaliação como se configurava no início da EaD no final da década de 90.

A partir dos anos 2000, o sistema UAB tornou possível a formação de professores à distância na universidade pública e engendrou ações que necessitavam ir além do uso da tecnologia pela tecnologia somente. Junto à proposta de um curso de formação de professores à distância também surgiram as necessidades de formação dos docentes que trabalhariam nos cursos. Neste contexto, formar os docentes para além do uso das tecnologias, onde a inclusão digital é fator positivo, passou a conceber um espaço no qual é necessária uma estruturação curricular que contemple a interdisciplinaridade, posto que, no processo de ensino aprendizagem estão envolvidos os docentes, alunos, tutores e equipes de profissionais relacionados

ao uso das tecnologias de informação e comunicação. Neste sentido, a EaD se conforma como uma oportunidade de acesso ao ensino superior público e como um ambiente onde é possível estabelecer redes de comunicação e trabalho para uma melhor aprendizagem dos alunos. Por isso, é imprescindível que haja uma conexão que extrapole o sinal de internet, mas que contemple o estabelecimento da interação, a construção, a compreensão fundamentais para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, a EaD se apresenta como um espaço de criação de oportunidades no mundo globalizado, pois além de ofertar formação inicial e continuada para inserção no mercado de trabalho, pode ampliar a visão de mundo via acesso à informação e conhecimento. Um espaço que, sofrendo as influências econômicas, políticas e sociais, possui um público diversificado oriundo de regiões diferentes e distantes dos centros urbanos. Com um público diferenciado, há a demanda por formas de interação também diferenciadas. A história cultural de cada sujeito influencia sua forma de interação, sua apreensão do conteúdo e percepção sobre as formas avaliativas, com os demais durante o processo de ensino aprendizagem. A interação e a interatividade são fundamentais no processo de ensino aprendizagem na educação à distância, seja nas atividades coletivas, nas webconferências, nos fóruns de dúvidas que funcionam no ambiente virtual do curso e por e-mails. Podemos ressaltar que a EaD contribuiu para que as formas de interagir nos cursos superiores fossem refletidas no sentido de rompermos barreiras históricas no relacionamento professor/aluno. Os relatos, que compõem os estudos no estado do conhecimento, demonstram que o fato de a EaD atender aos professores que já exercem a profissão denota um comportamento diferente frente aos obstáculos que surgem no decorrer do curso. Assim, muitos desafios com o uso das tecnologias que se presenciava, quando a UAB iniciou nas instituições de ensino superior públicas, foram sendo resolvidos devido à maturidade dos alunos e reelaboração das formas de interatividade. O docente, na EaD, possui um importante papel além do trabalho com o conteúdo, tornando-se fundamental na gestão das pessoas envolvidas no processo, oferecendo suporte pedagógico, técnico e social.

A avaliação da aprendizagem no ambiente virtual estar submetida às condições da avaliação realizada no presencial, obrigatória para comprovar desempenho e resultados, contribui, em alguns contextos, para a marginalização da educação à distância como forma educacional. Por isso, é fundamental a discussão acerca do planejamento e finalidade das avaliações, conferindo credibilidade ao processo como

um todo, não dependendo necessariamente do resultado de uma avaliação específica realizada presencialmente. A forma de avaliação indica uma reflexão sobre as possibilidades de se desenvolver a cultura do estudo autônomo no aluno na EaD. Pois, a partir do desenvolvimento de atividades que favoreçam essa autonomia nos alunos, é imprescindível que amplie efetivamente as formas de avaliação. O empenho neste desenvolvimento pode ser influenciado pelo engessamento da organização curricular e formas de se avaliar uma atividade no ambiente virtual de aprendizagem.

Outra questão que permanece na funcionalidade da EaD diz respeito a mediação pedagógica durante o curso. Diferentemente do presencial, o ambiente virtual de aprendizagem requer uma assiduidade, compromisso e destreza na execução de tarefas que, em alguns casos, ainda mostram exigências de trabalhos para a obtenção da nota. Porém, as falhas de comunicação devem ser superadas para que não ocorra uma lacuna temporal entre uma dúvida e resolução da mesma por parte de docentes, tutores e alunos. O atraso nos retornos aos alunos pode influenciar e continuar desqualificando a EaD em muitos cenários. Em contrapartida, podemos observar também que a ausência de respostas de docentes e tutores contribui para que o aluno seja impelido a buscar por si as soluções para sua dúvida.

Realizar um curso à distância requer que os alunos tenham perseverança, autonomia e capacidade de organizar o seu próprio tempo. Neste sentido, a EaD se conforma como meio de acesso ao ensino superior público, proporcionando um desenvolvimento pessoal de docentes e alunos em relação às habilidades e competências requeridas não somente na academia como no mercado de trabalho e se estruturando de forma a organizar-se para orientar a aprendizagem dos alunos cada um com sua história de vida.

A inclusão social, pautada na legislação para EaD, ressalta a discussão sobre direitos, o respeito às diferenças, valorização das diversidades. E a educação à distância se apresenta como uma forma de diminuir a exclusão de milhares de pessoas que não tiveram acesso à educação pública nas instituições de ensino superior. Procurando atender às demandas por formação inicial e continuada para docentes da educação básica, entre outros profissionais que necessitam de capacitação na área pedagógica, a EaD proporciona uma flexibilidade que amplia não somente o acesso, mas as possibilidades de melhoria na qualidade de vida. De acordo com a qualidade do curso oferecido, o que ainda é um campo de discussão, pois as avaliações dos cursos permanecem autorizando cursos de má qualidade no país, a

EaD pode ir além do objetivo profissional, proporcionando uma educação reflexiva e crítica.

A qualidade da educação à distância precisa estar vinculada à diversificação de pessoas que se encontram à margem da sociedade e que têm o direito à educação superior e de qualidade para enfrentarem os desafios do mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Notoriamente, se faz presente a necessidade de a EaD avançar como política pública, no que diz respeito à qualificação de profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem e às formas de avaliação dos cursos de formação EaD, principalmente no setor privado que avançou largamente em números de matrículas desde os anos 2000 de acordo com a ABED. Essas duas questões resolvidas são fundamentais para uma melhor qualificação da educação à distância.

Os referenciais de qualidade tratam a educação à distância como Educação, anterior a sua especificidade. No contexto da atenção à qualidade dos cursos à distância, das instituições de ensino superior tem-se requerido ações no sentido de contemplar as dimensões que vão além da concepção de educação e de currículo que embasem os cursos, indo na direção de um trabalho com equipe multidisciplinar, com infraestrutura de apoio para a construção de material didático adequado à oferta à distância, formas de avaliação e gestão técnico-administrativa específicas de EaD com qualidade nesse nível de ensino.

Inserir-se no âmbito das práticas de gestão democráticas e emancipatórias que criam as condições para o desenvolvimento humano, a participação tanto para dialogar e refletir sobre as formas de avaliação como também o tratamento que se estende aos estagiários nas escolas de educação básica. A partir dos dados analisados nos estudos do Estado do Conhecimento, foi possível constatar que a recepção de muitos estagiários nas escolas de educação básica ainda permanece nos moldes de décadas atrás. A fase do estágio curricular supervisionado ainda é percebida como uma burocracia para finalização do curso por gestores das escolas que recebem os formandos. Há abertura restrita para a realização das atividades, não proporcionando, na maioria das vezes, a interação necessária para a aprendizagem e reflexão da prática pedagógica no cotidiano escolar. Projetos que aproximem a comunidade escolar da universidade são um caminho para estreitar as relações, conhecer os sujeitos envolvidos em cada uma das instituições e propor mudanças que favoreçam a melhoria na qualidade de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a

escola de educação básica tem a possibilidade de receber os estagiários dos cursos de licenciatura em pedagogia, dentro de uma gestão que seja democrático-participativa e que propicie a construção de uma “comunidade de aprendizagem” que seja o espaço de reflexão e aprendizagens contínuas.

É preciso ressaltar que a EaD é um instrumento de acesso ao ensino superior no país, colaborando para que as distâncias geográficas não sejam um entrave para a formação de professores e qualificação de profissionais relacionados ao processo de ensino aprendizagem. No sentido de manter docentes qualificados nos cursos ofertados à distância para formar professores, ainda há muito para avançarmos. A formação dos próprios docentes dos cursos, bem como o compromisso e engajamento destes pode influenciar no desempenho dos alunos. A sólida formação do docente irá refletir no trabalho com o conteúdo no ambiente virtual e causar aproximações com os alunos. Sua capacidade de gerir equipes, como os tutores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é uma competência construída durante as rotinas de trabalho e construção de conhecimento científico nas pesquisas. Portanto, é fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também na formação à distância.

É imprescindível a implementação de políticas públicas, que ofereçam acesso ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica na formação de professores na educação à distância. Permanece uma lacuna no que diz respeito às possibilidades de imersão na pesquisa e na extensão na educação à distância, marcando uma ausência desse exercício de aprimoramento da apreensão da teoria e trabalho com o método científico, na formação integral do aluno no curso à distância. Na convergência dessas dimensões o docente aprende enquanto ensina, o aluno apreende o conteúdo, internalizando de forma efetiva o conhecimento historicamente construído e partir disso, estabelecem interações que podem gerar mudanças significativas na valorização de formas educacionais como a EaD para a formação de professores.

Os projetos de cursos (PPP) contém propostas de articulação e preparação para o processo de pesquisa, no entanto, a concretização de muitos projetos de pesquisa esbarra nas condições financeiras para seu prosseguimento e concretização. Fatores externos que delimitam a área de atuação EaD no país, ou seja, ainda atrelada basicamente ao ensino nos cursos EaD.

As ações de EaD ainda estão sob a responsabilidade dos coordenadores do sistema UAB nas respectivas instituições públicas. Isso significa que as iniciativas em

EaD dificilmente ultrapassam a indução feita pela CAPES ou outros gestores de programas, contribuindo para as assimetrias nas formas como cursos presenciais e a distância são ofertados nas universidades públicas.

A formação de professores pelo sistema UAB passou a ser considerada como um modelo de formação, financiado pelo governo. No entanto, o fato de o sistema ser mantido como um programa e não como política de Estado, pode induzir concepções sobre a importância da própria formação à distância nas instituições públicas de ensino superior (ARRUDA, 2018).

As políticas públicas voltadas para atender à demanda por formação de professores, por meio da EaD, que remontam ao ano de 1999, quando da criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (consórcio entre as universidades para democratizar o acesso ao ensino superior público) precisam incorporar questões relacionadas às condições de trabalho, planos de carreira e melhores condições salariais em início da docência.

As avaliações dos cursos ofertados à distância permanecem gerando controvérsias, pois se sabe da necessidade de uma fiscalização mais eficaz por parte do Ministério da Educação nas instituições de ensino superior privado que ofertam grande número de cursos à distância, cujas matrículas são compostas, em sua maioria, pela população que não teve acesso ao ensino superior público. A expansão da EaD para democratizar o ensino superior não deve estar vinculada à massificação do ensino que inevitavelmente concorre para o aligeiramento da formação superior, provocando uma formação fragilizada.

Uma questão, ainda relacionada ao sistema de avaliação dos cursos, se refere à Política Nacional de Formação de Professores lançada pelo Ministério da Educação em outubro de 2017 (BRASIL, 2017). A referida política estabelece o financiamento de formação de professores, por meio de 20 mil bolsas ociosas que então serão disponibilizadas para a formação em instituições de ensino superior privado. A reflexão necessária aqui se pauta novamente na fragilidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de formação ofertados na rede privada de ensino. Existem instituições de ensino superior privado que ofertam cursos de licenciatura EaD tão qualificados quanto das instituições públicas. Mas, a fragilidade nas regulamentações internas das próprias instituições pode acarretar um retrocesso na qualidade da formação docente. Portanto, espera-se que, conforme a EaD ocupe mais espaço, possamos ter avanços na legislação de forma que seja compreendida como uma

modalidade que se equipare qualitativamente à presencial, colaborando para a valorização profissional.

Tendo em vista a aprovação e proliferação de cursos de formação inicial em instituições privadas no país com formação aligeirada, é fundamental que o monitoramento e avaliação realizados pelo Ministério da Educação tenha como prioridade a qualidade da formação ofertada, seja na educação presencial ou à distância.

Quando refletimos sobre a educação à distância no ensino superior público, há o entendimento de que os cursos à distância surgiram como política pública para aumentar o acesso à universidade, garantindo uma aprendizagem de qualidade. Fomentar a formação de professores por meio da universidade pública, buscando uma melhoria da qualidade da educação básica mostra-se como uma política pública que engendra muitos questionamentos dos intelectuais. Conforme aponta Arruda (2018), o sistema UAB, que constitui o primeiro grande programa de EaD, promovendo a democratização do ensino superior no interior do Brasil, também não tem sido capaz de confrontar as resistências e o pouco desenvolvimento da legislação em relação à regulamentação da EaD como modalidade regular de educação superior pública. Como exemplo, podemos citar a necessidade de revisão das normativas quanto ao tema da mobilidade entre os cursos ofertados presencialmente e à distância. Há uma ausência de mobilidades de alunos intermodalidades, ou seja, não é possível o aproveitamento curricular da realização de disciplinas em modalidades diferente da qual o aluno está matriculado.

Credenciada a ofertar cursos superiores à distância em 2015 (BRASIL, 2015a), a UNIVESP tem contribuído com a ampliação da oferta de vagas no ensino superior. De acordo com o documento UNIVESP em Números (UNIVESP, 2020), 75% dos alunos são egressos da escola pública e são a primeira geração de universitários em suas famílias. No curso de licenciatura em pedagogia no ano de 2020, havia 14.150 alunos matriculados, o que evidencia a não somente a oferta de cursos ampliada como também o interesse pessoal dos alunos pela licenciatura em pedagogia, principalmente, pela oportunidade à distância.

Importante ressaltar o Parecer CNE/CES nº 564/2015 (BRASIL, 2015b) quando adverte que é preciso superar a implementação da EaD, como uma política a parte e dissociada do PDI, de forma que possamos consolidar políticas institucionais que articulem as dinâmicas político-pedagógicas para a educação superior.

Outro ponto reflexivo retoma o Documento Final, resultado da Conferência Nacional de Educação (Conae) no ano de 2010 e base para o Plano Nacional de Educação PNE de 2011-2020 que pouco colabora para a efetivação da EaD na formação inicial de professores. Destinando um capítulo para a EaD e afirmando que a educação a distância tem muito a contribuir com a democratização do ensino no Brasil (COSTA e OLIVEIRA, 2013), o documento também é cauteloso e defende a educação presencial para a formação inicial dos professores, sinalizando com o argumento de assegurar a qualidade da formação e manter o professor com o papel central no processo de ensino aprendizagem. Depreende-se a partir do texto que, a princípio, há uma relação predeterminada entre modalidades e qualidade, reafirmando a relação cautelosa entre a formação na educação presencial e à distância contida na própria legislação que regulamenta a EaD como modalidade de educação. As TICs também não possuem um papel definido no documento da Conae, indicando que havia a necessidade de estudos aprofundados sobre como as TICs influenciariam os caminhos de aprendizagem dos alunos.

Os esforços para que a EaD seja efetivamente institucionalizada como uma modalidade educativa de qualidade nas IES receberam a contribuição da Resolução CNE/CES nº1/2016 (BRASIL, 2016a). Ainda podemos rememorar os princípios estabelecidos pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016c) com os quais se visava o compromisso com um projeto social, político e ético na construção de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, garantindo um padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e articulando as formações inicial e continuada e entre os níveis, etapas e modalidades de ensino. O princípio de valorizar os profissionais da educação, traduzido em políticas que fossem permanentes quanto à progressão na carreira, à melhoria nas condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho, sofreu o impacto das mudanças de governo, no ano da publicação do supracitado decreto.

Os acontecimentos no cenário político brasileiro, a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016, trouxeram políticas de ajuste fiscal que, inegavelmente, iriam impactar as políticas públicas relacionadas à educação, por meio da alteração das regras do pré-sal que retiraram os recursos novos que seriam destinados à sistema educacional do país. Dourado (2020) aponta que um conjunto de medidas foram adotadas entre 2018 e 2019, deixando em segundo plano as

diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024 relacionadas à expansão e democratização da educação superior pública no país. O PNE do decênio 2014-2024, assim como os que o antecederam, trata a educação à distância como estratégia para a formação continuada. A estratégia 11 se relaciona ao fomento da expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio, ampliando a oferta e democratizando o acesso à educação profissional pública e gratuita (BRASIL, 2014). A estratégia 14 do referido plano se refere à expansão da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologia, recursos e tecnologias da educação à distância. Nesse contexto, é fundamental refletirmos sobre programas de EaD que não dependam exclusivamente de financiamento do governo federal, pois uma consequência grave para a manutenção de cursos à distância está localizada nos cortes de recursos financeiros para as universidades, principalmente em relação ao custeio e investimentos.

Lino (2018) ressalta que a política de formação de professores apresentada pelo MEC, a partir de 2018, se configura como um retrocesso nas políticas educacionais, precarizando a formação para a docência e contrapondo-se a concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pelo Conae.

A proposta do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) permanece colocando a EaD em uma posição secundária, mas sinaliza com proposta de alterações nos marcos regulatórios da EaD, especialmente, quanto à oferta de cursos e programas na educação superior à distância (DOURADO, 2017). A ausência de metas exclusivas para a educação à distância no PNE 2014-2024 já sinaliza, conforme Dourado (2018), uma política por si mesma, pois a omissão representa uma ideia ou interesse materializado.

A Emenda Constitucional nº 95 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016c) inviabilizou o cumprimento de metas e estratégias do PNE 2014-2024, pois reduziu os recursos necessários para o atendimento das proposições contidas no plano. Dentre as consequências da aprovação da supracitada emenda estão a redução do financiamento estudantil, descontinuidade de programas de iniciação à docência, desmonte de escolas que atendem a educação no campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial, inviabilização do aprimoramento da formação de professores e a ausência de implantação de política de formação dos profissionais da educação não docentes (LINO, 2018).

Pensar na consolidação da EaD também significa pensar em formas nas quais a educação à distância não dependa de programas governamentais como a UAB que existe atrelada ao planejamento do Ministério da Educação. Essa dependência do planejamento do Ministério da Educação impacta de forma negativa, por exemplo, no número de tutores, contratados para auxílio dos docentes e alunos no curso à distância, que tende a oscilar conforme o financiamento disponível para o sistema. Os Referenciais de Qualidade para cursos à distância (BRASIL, 2003) deixam claro que é imprescindível a sustentabilidade financeira dos cursos ofertados à distância, pois o investimento nestes cursos requer investimento alto e, portanto, o planejamento deve ser cuidadoso para que não se interrompa a oferta da formação à distância por motivos de escassez de recursos financeiros.

A superação da racionalidade tecnológica requer uma mudança dos modelos colocados presencialmente e tal mudança diz respeito aos aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação de profissionais que trabalham na preparação dos cursos à distância. Questões como o financiamento dos cursos de formação em EaD, ofertados nas instituições de ensino superior públicas, sofreram impacto com o Novo Regime Fiscal instituído pela Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016c).

Embora, o processo que abarca a EaD no ensino superior público seja de duas décadas, a institucionalização da modalidade experimentou um aumento significativo desde os cursos ofertados à distância no setor público pelas universidades pioneiras no Brasil. A expansão das tecnologias da informação e da comunicação proporcionou que professores e tutores pudessem realizar a mediação do processo ensino e aprendizagem à distância nos ambientes virtuais de aprendizagem. E as políticas públicas para a educação à distância, nos cursos de formação de professores, desempenharam um papel de destaque na estimulação e regulação da modalidade no ensino superior. Ressaltamos o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que estabeleceu regulamentações detalhadas sobre a EaD no ensino superior no país e regulamentou o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

A lógica da descontinuidade acompanha a trajetória da educação à distância no Brasil, assim como em outras políticas públicas, relacionados ou não à educação. Desde o Proformação, ofertado à distância, para formação em Magistério dos professores que já se encontravam em exercício nos anos iniciais da educação

básica, lançado pelo governo no ano 2000 até a atualização dos Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância, proposta também pelo Ministério da Educação em 2018, inúmeras políticas foram planejadas para a implementação da EaD na formação de professores dentro de uma dimensão de qualidade. Embora, a descontinuidade seja uma marca que acompanha os programas e até a legislação, é inegável que experienciamos avanços, além dos tecnológicos tão fundamentais para a modalidade à distância.

Nesta pesquisa, a proposta é contribuir com uma reflexão do currículo que seja um caminho possível para pensarmos a Ead como dimensão significativa para a formação de professores. Porque, conforme apontado por Batista (2012), as interações construídas pelas demandas do processo à distância, contribuem necessariamente para mudanças de comportamentos e concepções, formatando um outro contexto, no qual Estado e entes federados trabalhem em conjunto no sentido de subsidiar a busca por formação inicial e continuada de professores, primando pela qualidade da educação ofertada. O processo da educação à distância proporcionou o atendimento de demandas para além dos requeridos números de profissionais com formação superior atuando na educação básica no país. Aos poucos, foram se configurando no cotidiano, estilos diferentes de aprendizagem, a utilização do espaço virtual (nuvem) para o armazenamento de informações diversas, bases de dados que se comunicam para melhor atendimento das demandas educacionais, novas responsabilidades dos docentes responsáveis pelos cursos ofertados na educação à distância, inovações nas instituições de ensino superior públicas para atenderem à demanda de formação inicial de professores para a educação básica.

Portanto, é de suma importância, a valorização das ações empreendidas na universidade pública para que a educação à distância alcance a valorização social que ainda não possui, estabelecendo outras relações que as consolidadas por meio da educação presencial e políticas públicas que sejam projeto de nação e possibilitem o acesso e a continuidade de cursos de formação de professores para a educação básica por meio da educação à distância no ensino superior público. Um ponto sensível para a reflexão, pois a ampliação do acesso ao ensino superior por meio da EaD necessita estar relacionada diretamente à permanência, a conclusão do curso e qualidade da educação ofertada em cada instituição de ensino superior. Caso contrário, continuamos experienciando uma formação inicial e continuada que simula uma inclusão social que não se materializa efetivamente no mercado de trabalho. Isto

posto, é fundamental que a EaD seja considerada numa perspectiva de educação superior que emancipe os alunos e contribua para diminuir a desigualdade social.

A reflexão sobre a organização curricular dos cursos de formação de professores na educação à distância no Brasil tem demonstrado que é necessário aproveitar o potencial tecnológico para comunicação e informação com finalidade de ampliar as possibilidades pedagógicas dentro de uma dimensão que estejam alinhadas a qualidade da educação e o seu sentido na vida real dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.9-13. Disponível em http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf . Acesso em: 08 jul. 2020.
- ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Associação Brasileira de Educação à Distância*. vol 10. 2011. p. 83-92. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235> . Acesso em: 08 jul. 2020.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille, 2015, 155p. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf . Acesso em: 28 set. 2021.
- ANAYA, V. *Currículo, educação à distância e acultura do estudo autônomo em curso de Pedagogia: limites e possibilidades*. 2013. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9754/1/Viviani%20Anaya.pdf> . Acesso em: 24 nov. 2020.
- ARAÚJO, N. C. M. *O curso de pedagogia à distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores*. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28411> . Acesso em: 10 dez. 2020.
- ARRUDA, E. P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) *Educação/UFSCar*: Santa Maria, vol. 43, núm. 4, pp. 823-842, 2018. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157486012/html/> . Acesso em: 06 set. 2021.
- AUSUBEL, D. *Aprendizagem significativa: a teoria de Ausubel*. 2 ed. 2001.
- BATISTA, A. J. G. *As disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCar: possibilidades para a graduação em pedagogia e para a formação de professores*. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2676> . Acesso em: 23 nov. 2020.
- BECKER, F. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Rio de Janeiro: DP&A, 2. ed, 1997
- BELLONI, M. L. Educação à distância e inovação tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.3; n.1, p.187-198, 2005. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/?format=pdf&lang=pt> .
Acesso em: 06 set. 2021.

BIANCO, N. R. D. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.9-13.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 9.131 de 24 de novembro de 1995*. Disponível em

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E685A056DBC8AD7EB74DE601B624EB79.proposicoesWebExterno2?codteor=295117&file name=LegislacaoCitada+-INC+4941/2005 Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *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: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> . Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 31 de 03 de julho de 2002*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB031_2002.pdf . Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para cursos à distância. 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf> . Acesso em: 16 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. *Fórum das Estatais apresenta projeto da Universidade Aberta do Brasil em 01 julho de 2005*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/3453-sp-1979750871> . Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: organização e marcos legais*. Org. Ricardo Lovatto Blattes. 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006a. 343 p.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm . Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto da UAB é apresentado às instituições federais*. 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=5573:sp-809441283> . Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. 2006c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm . Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES nº 241, de 04 de outubro de 2006d*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces241_06.pdf . Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 873, de 07 de abril de 2006e*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf> . Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> . Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para a educação superior à distância*. 2007b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> . Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina a Atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6755&ano=2009&ato=489ETVU1UeVpWT68f> . Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (CONAE). Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias: Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf . Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011-2020)* 2011. Disponível em https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Instrução Normativa nº 1, de 14 de janeiro de 2013*. Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30158573/do1-2013-01-15-instrucao-normativa-n-1-de-14-de-janeiro-de-2013-30158569 . Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 945, de 18 de setembro de 2015a*. Disponível em https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32862237/do1-2015-09-21-portaria-n-945-de-18-de-setembro-de-2015-32862172 . Acesso em 02 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CNE. *Parecer CNE/CES nº 564, de 10 de dezembro de 2015b*. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade à Distância. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN5642015.pdf?query=par%C3%A2metros%20para%20a%20oferta . Acesso em: 03 dez. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016a*. Estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: CNE, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file> . Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016b*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19 . Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016c*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm . Acesso em: 22 out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica*. 2017a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018> . Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017b*. 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/ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm . Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 11, de 20 junho de 2017c*. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19128483/do1-2017-06-21-portaria-normativa-n-11-de-20-de-junho-de-2017-19128367 . Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017d*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm . Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 78, de 19 de setembro de 2018*. Disponível em https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/41607428/do2-2018-09-20-portaria-n-78-de-19-de-setembro-de-2018-41607323 . Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 22 de 18 de setembro de 2019a, 3ª versão*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> . Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 20 de dezembro de 2019b*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 02 out. 2021.

CALADO, E. F. N. *Mobilização de saberes para o ensino de ciências na perspectiva ciência, tecnologia e sociedade (CTS): interfaces com a formação inicial docente na EAD*. 2019. 193f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8504> . Acesso em: 10 dez. 2020.

CAMPOS, G. H. B.; HEINSFELD, B. D. de Sá. Políticas públicas e educação à distância no Brasil: de onde viemos e para onde caminhamos. *SBC/CEIE*. 2021. Disponível em <https://ieducacao.ceie-br.org/politicaspUBLICASEAD/> . Acesso em: 02 out. 2021.

CARDOSO, M. C. *O lugar da pesquisa na formação inicial de professores do curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD*. 2019.133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000225841> . Acesso em: 10 dez. 2020.

CARVALHO, J. de S. Comunidades virtuais de aprendizagem em busca de uma caracterização. *VIII Congresso Internacional ABED de Educação à distância: mapeando o impacto da EaD na cultura do Ensino / Aprendizagem*. 2008. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5132008103623pm.pdf> . Acesso em: 28 set. 2021.

CERNY, R. Z. *Gestão pedagógica na educação à distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora*. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2009. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10115> . Acesso em: 05 mar. 2021.

CHARCZUK, S. B. *Interdisciplinaridade na educação à distância: estudo de caso no âmbito de um curso de pedagogia*. 2012. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49083> . Acesso em: 24 nov. 2020.

COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G. de. O lugar da educação à distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.16, n. 1, p. 97-112, jan/abr. 2013. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23766/pdf_8 . Acesso em 26 nov. 2021.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas. Campinas: *Mercado de Letras*, 2017. Disponível em <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-11-17-16-20-42.pdf> . Acesso em: 28 set. 2021.

DOURADO, L. F. PNE: 2014-2024: sistema nacional de educação. 10 de setembro de 2018. In: DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf> . Acesso em: 22 out. 2021.

DOURADO, L. F. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf> . Acesso em: 22 out. 2021.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*. Curitiba, n 32, p. 215-232, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrpkBcJ4YjqBthZrDt/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 06 set. 2021.

FIGUEIREDO, S. B. *Formação de professores à distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia*. 2009.147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível em <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4923> . Acesso em: 23 nov. 2020.

FOLTRAN, E. P. *A política pública de formação de professores na modalidade à distância e o habitus do egresso do curso de licenciatura em pedagogia da UEPG*. 2019. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2854> . Acesso em: 10 dez. 2020.

FONSECA, T. N. de L. e. *Instituições, práticas educativas e ilustração no mundo ibero-americano (séculos XVIII-XIX)*. Dossiê, Apresentação. Educ. rev. 32 (3). Jul/set 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/SXyf7P8jWqK5wW7C7yPxrVx/?lang=pt#> . Acesso em: 02 jul 2021.

GIMENES, O. M. As políticas públicas de EaD para formação de professores: em foco o PARFOR na Universidade Federal de Uberlândia. *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2014*. Disponível em https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/OliriaMendesGimenes_GT04_integral.pdf . Acesso em: 06 set. 2021.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

GOMES, D.M; CARDOSO, J. G. A gestão do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia. In: *Estágio Curricular Supervisionado de Licenciaturas da UFMT*, MELLO; I. C; GOMES, L. A.; HARDOIM, E.L. (orgs) Cuiabá-EdUFMT, 149 p. 2015.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *Revista da ANFOPE Formação em Movimento*, v. 2, i.2, n.4, p.360-379, jul/dez, 2020. Disponível em <http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896> . Acesso em: 28 set. 2021.

GRUNDY, S. *Produto o práxis del curriculum*. 3ª ed. Madrid: Morata, 1987.

REHEM, C. M. *Atualização dos Referenciais de Qualidade para Educação à Distância/2018*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-de-2018/22-11-2018-audiencia-publica-sobre-educacao-a-distancia/view> . Acesso em: 03 dez. 2021.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Ano XX, nº 68, dez, 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 11 fev. 2021.

KUHN, A. P. *O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo*. 2019. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1896/1/TESE_2019_Ana%20Paula%20Kuhn.pdf .

Acesso em: 23 nov. 2020.

LEAL, M. G. *Indicadores para a formação de pedagogos na educação à distância*. 2012. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9689> . Acesso em: 24 nov. 2020.

LEMGRUBER, M S. Educação à distância: para além dos caixas eletrônicos. Rio de Janeiro: *Revista Sinpro*, v. 2, p.42-49, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf .

Acesso em: 08 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Curitiba: *Educar*, n.17, p.153-176, 2001. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFXXQgnS/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em: 28 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (Org.). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

LIMA, M. H. de S. *O estágio em um curso de pedagogia à distância: a visão dos alunos*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em

<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/721> . Acesso em: 23 nov. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUSSICH, C. de A. C. *O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade à distância*. 2017. 228f.

Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1699> . Acesso em: 23 nov. 2020.

MACHADO, N. J. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

MACHADO, D. P. *Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de pedagogia na modalidade de educação à distância*. 2015. 146f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Pontifícia Católica de São Paulo. 2015. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9850> . Acesso em: 10 dez. 2020.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, março, 2003. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 08 mar. 2021.

MAUÉS, O. C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. *Educar em Revista*: Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, mai/jun. 2019. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66009/39096> . Acesso em: 08 mar. 2021.

MORAES, R. de A. O Proformação e seu modelo de educação à distância. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line*, n.44, p.262-274, dez.2011. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/258201197_O_PROFOMACAO_E_SEU_MODELO_DE_EDUCACAO_A_DISTANCIA_THE_PROFOMACAO_AND_ITS_MODEL_OF_DISTANCE_LEARNING . Acesso em: 03 dez. 2021.

MORAN, J. M. *O que é Educação à Distância*. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> . Acesso em: 04 mai. 2020.

MORÉS, A. *Inovação e cursos de Pedagogia EAD: os casos UCS e UFRGS*. 2011.250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/39665> . Acesso em: 23 nov. 2020.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*: Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul/dez, 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875> . Acesso em: 26 fev.2021.

NUNES, I. de B. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

ORTH, M. A.; MANGAN, P. K. V.; NEVES, M. F. Políticas públicas brasileiras de EAD no ensino superior: evolução histórica e algumas análises. *Blumenau: Atos de Pesquisa em Educação*, v. 14, n.2, supl. 1, out/nov 2019, p.858-884. Disponível em <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7188> . Acesso em: 10 set. 2021.

LINO, L. A. Meta 15. Formação de Professores. *In*: OLIVEIRA, J. F. de; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE (2014-2024). Brasília: Anpae, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf> . Acesso em: 02 de out. 2021.

PESSOA, C. F. *A educação à distância na formação dos professores de pedagogia*. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23843> . Acesso em: 23 nov. 2020.

PINO, A. S. *Curso de pedagogia on line: os referenciais de qualidade da EAD*. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em <http://bibliotecatede.uninove.br/tede/handle/tede/505> . Acesso em: 24 nov. 2020.

PRETI, O. *Educação à distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

REHEM, C. *Atualização dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância, 2018*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/audiencias-publicas-de-2018/22-11-2018-audiencia-publica-sobre-educacao-a-distancia/view> . Acesso em: 03 dez. 2021.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012*. Institui a Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14836-20.07.2012.html> . Acesso em: 02 nov. 2021.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: Saviani D, Duarte N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados; 2012.

SARAIVA, R. S. de L. *Estudo perceptivo sobre avaliação do ensino-aprendizagem no curso de pedagogia na modalidade de educação à distância da Universidade Estadual do Ceará – UECE*. 2015. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12978> . Acesso em: 10 dez. 2020.

SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Educação à distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Curitiba: *Educar em Revista*, Educação Especial, n.4, p. 53-77, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/Vsy54XF7jxzLKLK6KfDBGG/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, B. Ecologias da comunicação e contextos educacionais. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 2, n. 3 jan/jun 2005a, p. 31-51. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17229> . Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

SILVA, W. da; CLARO, G. R.; MENDES, A. P. Aprendizagem significativa e mapas conceituais. *IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE, VI Seminário Internacional sobre Profissionalização docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) 2017a*. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24179_12230.pdf . Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, G. B. da. *Formação de professores no ciberespaço: a gestão dos cursos de licenciatura, modalidade à distância, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)*. 2017. 184f. Dissertação (Mestrado em Gestão nas

Organizações Aprendentes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017b. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12595> . Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, R. A. da. *Letramento digital na educação à distância: uma experiência no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27717> . Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUZA, S. de. *Educação à distância na ótica discente: a análise dos discursos de estudantes de licenciaturas em Física e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá*. 2014. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/1537> . Acesso em: 23 nov. 2020.

SOUZA, G. R. de. *Educação para as TIC nos cursos de pedagogia à distância: análises curriculares por meio da mídia-educação*. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3173> . Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUZA, G. M. P. de. *A EAD como instrumento de inclusão social: uma análise crítica sobre o processo de institucionalização da EAD no curso de pedagogia do centro de educação da UFPB*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13043> . Acesso em: 10 dez. 2020.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. dos S. Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. Rio de Janeiro: *Educação Pública*, vol. 18, ed. 22, 2018. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/aspectos-historicos-da-educacao-e-do-ensino-de-cincias-no-brasil-do-sculo-xvi-ao-sculo-xx> . Acesso em: 10 dez. 2020.

TOLEDO, E. M. L. *O curso de pedagogia na modalidade à distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular*. 2009. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2009. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8667> . Acesso em: 23 nov. 2020.

UFSCAR. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*. 2005. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12604401/pdi-ufscar-2005> . Acesso em: 10 set. 2020.

UFSCar. *Resolução ConsUni nº 617, 09 de outubro de 2008*. Dispõe sobre a política de educação à distância e sobre o regimento da Secretaria Geral de Educação à Distância – SeaD. Disponível em <https://docplayer.com.br/14241040-Resolucao-consuni-no-617-de-09-de-outubro-de-2008.html> . Acesso em: 11 mar. 2021.

UFSCAR. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia modalidade à distância*. 2010. Disponível em <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/educacao-a-distancia> . Acesso em: 10 set. 2020.

UFSCar. *Portaria GR nº 1502/12, de 23 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a política de Educação à Distância (EaD) da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2016/01/PORTARIA-GR-1502.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2021.

UFSCAR. *Edital nº 005, de 23 de fevereiro de 2021*. Processo seletivo licenciatura em pedagogia EaD. Disponível em http://www.prograd.ufscar.br/cursos/ingresso-na-graduacao/copy2_of_EditalProGrad_005_SeAD_Ped_pbl.pdf . Acesso em: 05 abr. 2021.

UFSCAR. *Formação de Formadores*. Disponível em <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/fformadoresMais.jsp> . Acesso em: 02 out. 2021.

UNIASSELVI. *Elementos do contexto histórico-filosófico educacional moderno e contemporâneo*. Unidade 2. 2017. Disponível em https://livrodigital.uniasselvi.com.br/FIL17_contexto_historico_filosofico_da_educacao/unidade2.html?topico=1 . Acesso em: 02 out. 2021.

UNIVESP. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2018 a 2020)*. 2018. Disponível em <https://univesp.br/institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional> . Acesso em: 07 nov. 2021.

UNIVESP. *UNIVESP em números*. 2020. Disponível em https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/61a7dec07c1bd106b7bd6a21/Univesp_em_n_mero_2020.pdf . Acesso em: 07 nov. 2021.