



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SILENE BRANDÃO FIGUEIREDO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ANÁLISE  
CRÍTICA A PARTIR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

São Cristóvão – SE  
2009

**SILENE BRANDÃO FIGUEIREDO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ANÁLISE  
CRÍTICA A PARTIR DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação submetida ao colegiado do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Solange Lacks.

São Cristóvão –SE  
2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

F475f Figueiredo, Silene Brandão  
Formação de professores a distância : análise crítica  
a partir de um curso de pedagogia / Silene Brandão  
Figueiredo. – São Cristóvão, 2009.  
145 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de  
Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-  
Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de  
Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Lacks.

1. Educação superior - EAD. 2. Formação de  
professores – Ensino a distância - Brasil. 3. Professor –  
Tutor na EAD. I. Título.

CDU 378:37.018.43(81)

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES À DISTÂNCIA: ANÁLISE CRÍTICA A  
PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
03 DE JUNHO DE 2009

*Solange Lacks*

PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. SOLANGE LACKS

*Celi Woffarel*

PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

*Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus*

PROF.<sup>a</sup>. DR.<sup>a</sup>. SÔNIA MEIRE AZEVEDO DE JESUS

SUPLENTE

## AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, só foi possível, porque tinha a certeza do incentivo, da compreensão, do apoio, da participação e do desejo de muitos pela concretização deste trabalho. Portanto, o agradecimento a estas pessoas é fundamental.

A Deus, força maior que eu acredito!

Ao meu pai e, em especial a minha mãe, pela cumplicidade na busca dos meus desejos e empenho destes em ajudar-me a concretizá-los.

Aos meus irmãos e irmãs que torcem por mim o tempo todo.

À Professora Orientadora Dr<sup>a</sup> Solange Lacks, por acreditar em seus orientados, dando grande contribuição na nossa formação. Pela forma que conduziu a relação orientadora x orientanda (amizade, autonomia, transparência e respeito). Pela sua firmeza em defesa por um projeto sócio-histórico na educação, tornando possível à construção deste trabalho. Obrigada pela sua orientação!

À Professora Dr<sup>a</sup> Sonia Meire S. Azevedo de Jesus, pela grande contribuição desde a disciplina Sociologia da Educação, passando pelas sugestões no Seminário de Pesquisa e a Qualificação deste trabalho. Foram observações valiosas!

À Professora Dr<sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel, que me causou grande admiração pela sua incansável luta por mundo melhor. Pela sua significativa contribuição neste trabalho, através do momento da qualificação e suas palestras em alguns encontros do GEPEL.

A todos os professores do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS, e em especial, aqueles que conheci durante as disciplinas: Prof<sup>a</sup> Maria Helena, Prof<sup>a</sup> Ana Maria Bueno, Prof. Paulo Sergio, Prof. Antônio Carlos, Prof<sup>a</sup> Veleida, Prof. Bernad Charlot, Prof<sup>a</sup> Eva Maria e Prof. Itamar Freitas.

A Edson e Geovânia, pessoas sempre atenciosas e prestativas para com os alunos, em atendimento as nossas necessidades, e na efetiva socialização das informações sobre as atividades do curso através do e-mail do Programa.

A minha turma do Mestrado (2007), considerada, como uma turma bastante “afetiva”. Por isso me conquistou! Destaco, especialmente, Rosana, Tânia, Damião e Marlaine.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEL) – UFS, pelas discussões sobre formação de professores e os estudos marxistas.

As colegas baianas por dividirem apartamento comigo em Aracaju-SE.

As minhas amigas de trabalho da UNEB/ Campus VIII, que tanto compreenderam as minhas ausências para os estudos do mestrado. Valeu Alessandra e Dyan! E viva aos nossos 09 anos de amizade!

À minha coordenadora, Prof<sup>a</sup> Floriza Sena, a quem sou muita grata, pela compreensão na disponibilização de tempo para a realização do mestrado.

À amiga Prof<sup>a</sup> Cida que desde a graduação sempre acreditou em mim e, portanto, nunca mediu esforços em ajudar-me.

Ao meu amigo Danilo (UNEB), com os seus conhecimentos em informática.

A Unidade/ Polo, aos alunos e tutores que colaboraram com os questionários e entrevistas, pois me possibilitaram a reflexão a partir da sua experiência sobre a formação dos professores na modalidade em EaD.

A todos aqueles que torcem por mim!

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc. [...], mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar as suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre do seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos da retina decorre de seu processo de vida diretamente físico.

(K.MARX & F. ENGELS)

## RESUMO

Este estudo tem como temática central “Formação de Professores a Distância”, com o objetivo de analisar de forma crítica a concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico na modalidade em EaD, no sistema semi-presencial de um curso de Pedagogia em uma Unidade/ Polo. Para a sua materialização, a pesquisa traz uma abordagem sobre as concepções presentes nas políticas de formação de professores no período de 2003 a 2008. Aponta que a formação de professores centra-se na perspectiva das competências, inspiradas pelo neoliberalismo. Analisa que as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia evidenciam a lógica do mercado capitalista, indo de encontro a uma concepção de formação omnilateral. Apresenta uma breve revisão histórica da educação à distância brasileira, analisando os diversos programas desenvolvidos em EaD no Brasil ao longo do tempo, reconhecendo as concepções de formação de professores presentes nas políticas públicas de EaD. Discute sobre a organização do trabalho pedagógico em EaD, levando-se em conta as características presentes nos alunos de EaD e o papel dos tutores de sala frente ao processo ensino e aprendizagem. Analisa os elementos da organização do trabalho pedagógico, a partir de uma experiência de curso de pedagogia em uma unidade/ pólo, levando-se em conta as principais categorias metodológicas: totalidade, contradição e possibilidade, e de conteúdos para a compreensão da concepção de formação presente nesta modalidade de ensino. Trata-se de uma pesquisa com abordagem materialista dialética, delineando-se em uma pesquisa qualitativa bibliográfica e em estudo de caso. Para a realização da pesquisa foram analisados documentos, tais como: LDB nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Decretos da EaD. Além da análise da proposta de trabalho do curso, foram utilizados instrumentos, tais como: observação, questionários para os alunos e entrevista semi-estruturada com os tutores de sala. Constata-se na pesquisa que a formação de professores, neste sistema de EaD, apresenta uma concepção de formação fundamentada nas competências e de caráter instrumental.

**Palavras-Chave:** Formação de professores, Educação a Distância, Concepções, Organização do Trabalho Pedagógico.



## ABSTRACT

This study has as central theme "The Formation of teacher in Distance Education" which aims to analyze in a critical way the concept of teacher training and the organization of the Pedagogical work in the teaching model in Distance Education, in the semi presential course system in pedagogy in a Unit / Pole. For its materialization, the research provides an approach on the concepts present in the policies of teacher education in the period from 2003 to 2008. It points out that the teacher training has been focused in terms of skills, inspired by the neoliberalism. It makes an analysis of the national curriculum guidelines for teaching the Pedagogy course, showing in these, the logic of the capitalist market, going against an omnilateral training design. It presents a brief historical review of Distance Education in Brazil, analyzing the various programs developed in Distance Education in Brazil over time, recognizing the concepts of teacher training in public policy of Distance Education. It discusses the organization of pedagogical work in Distance Education, taking into account the characteristics of students in Distance Education and the role of mentors in face of the classroom teaching and learning process. It examines the elements of the organization of pedagogical work, from an experience of being in a teaching unit / polo, taking into account the main methodological categories: totality, contradiction and possibility, and content for the design of training in this mode of teaching. It is a research with dialectical materialist approach, outlining in a case study. Besides the analysis of the proposed work of the course, we used tools such as: observation, questionnaires for students and semi-structured interview with the classroom tutors. It is evident in the research the precariousness in the teacher training education, highlighting the DE system, even a conception of practical training and instrumental character.

**Keywords:** Teacher education, distance education, conceptions, Pedagogical Work Organization.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Projetos de educação a distância no Brasil (1904 – 1992).....	50
Quadro 2 Pessoas que trabalham na unidade/ polo .....	77
Quadro 3 Modelo de roteiro de aula .....	96

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Números de instituições públicas e privadas credenciadas em EaD por região.....57

Tabela 2 – Relação de estados/ polos em EaD da Instituição X .....74

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

FMI – Fundo Monetário Internacional

BM – Banco Mundial

MEC – Ministério da Educação e Cultura

EaD – Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento de Educação

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES – Centros de Estudos Educação e Sociedade

FORUNDIR – Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação

SEED – Secretaria de Educação a Distância

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

UNB – Universidade de Brasília

CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

PAPED – Programa em Apoio a Pesquisa em Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

DED – Diretoria de Educação a Distância

DOU – Diário Oficial da União

CES – Câmara de Educação Superior

SEPC – Sistema de Ensino Presencial Conectado

PCI – Prova Cumulativa Interdisciplinar

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: CONCEPÇÕES E DIRETRIZES .....</b>	<b>26</b>
1.1 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	27
1.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	40
<b>2 A EDUCAÇÃO A DISTANCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>49</b>
2.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM EaD.....	63
2.1.1 A Autonomia dos Alunos nos Processos de Ensino e Aprendizagem.....	66
2.1.2 O Professor/Tutor na EaD .....	68
<b>3 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS DADOS DA REALIDADE .....</b>	<b>74</b>
3.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO E A UNIDADE /POLO .....	75
3.2 ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	81
3.3 ANALISANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	90
3.3.1 O binômio método/conteúdo.....	90
3.3.2 O binômio objetivos/avaliação.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

Tratar sobre a temática Formação de Professores a Distância torna-se de grande relevância dentro das discussões atuais, instalando debates epistemológicos que se definem em uma polarização de concepções a seu respeito. O contexto em que se insere o presente trabalho parte de uma concepção que se preocupa com o uso indiscriminado dessa modalidade de ensino nos processos de formação de professores. Centra-se na defesa da construção de um projeto de sociedade de educação e formação fundamentada na perspectiva sócio-histórica<sup>1</sup>.

O Brasil vem, desde a década de 90 do século XX, promovendo um intenso processo de implantação de programas de formação inicial e continuada de professores, por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), como estratégia de acesso e expansão do ensino, havendo uma massificação de cursos de formação superior. Tais estratégias são políticas privatizantes, advindas dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI) e, principalmente, o Banco Mundial (BM), como forma de sustentar a hegemonia capitalista, atendendo aos anseios de um mundo globalizado. Para Barreto, as políticas internacionais trazem algumas implicações para a formação de professores, afirmando que,

[...] Estas políticas incorrem em simplificações básicas. À complexidade dos materiais de ensino tem sido articulado o aligeiramento da formação profissional: a capacitação em serviço “substituindo” ou preenchendo as lacunas de uma formação inicial descuidada; a valorização do ensino desvinculado da pesquisa; a concentração nos novos materiais em si; o “sistema tecnológico” no lugar do sujeito; os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância sustentando o que o MEC representa como sendo a “construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. (2001, p. 23).

Muitos recursos foram alocados para o campo da EaD. Para isso criou-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que tem como objetivo acompanhar a implementação de políticas de formação voltadas para essa modalidade de ensino.

Os vários tipos de formação encontram-se com as orientações reformistas de caráter neoliberal expressas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), em

---

<sup>1</sup> Segundo Freitas (2003), a luta pela formação do educador de caráter sócio-histórico aponta para a necessidade de superação da formação fragmentada, na superação da dicotomia da formação entre professores e especialistas. **Parte para a necessidade de um profissional de caráter amplo, visando interferir e transformar as condições da escola, educação e sociedade. (Grifo nosso).**

que a EaD ganhou inicialmente espaço na legislação educacional, possibilitando as universidades a implantar em até 20% da carga horária a educação a distância, ampliando assim o seu crescimento, em todas as regiões do País.

Regulamentados por decretos e pareceres específicos, fundamentados numa legislação para essa modalidade de ensino, cujas bases legais foram definidas pela LDB (Lei nº 9.394/96), surge uma grande demanda de cursos a distância disseminada em todo o País, em atendimento aos diversos níveis de ensino: ensino médio, educação profissional, graduação e pós-graduação, que são ministrados pelo Estado ou pela iniciativa privada, diversificando somente os sistemas e modelos de EaD.

Com o Decreto nº 2.494/98, abriu-se o campo da EaD para a esfera privada, sem limites precisos, enfocando a formação de professores para a educação básica, através do credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com dados levantados por Giolo (2008), segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o percentual de crescimento de instituições credenciadas em EaD no período de 2000 a 2006 foi de 1.000%, ofertando um percentual de 3.390% de cursos (2002-2006), e no final de 2007 chegava aproximadamente a um número de 100 instituições credenciadas. Já em 2008 apresentava um número de 105 instituições credenciadas, em que o maior número de matrículas iniciais em EaD deriva de IES privadas. Assim, pode-se perceber como a forma de mercantilização se materializa no campo da formação de professores, tornando a educação alvo da atividade comercial.

Portanto, a utilização da EaD na formação inicial dos professores vem também privilegiando a ampliação do espaço privado. Analisa-se, com isso, a diluição entre o público e o privado com alocação de verbas públicas para o financiamento de instituições privadas.

Partindo desta análise, surgiu o interesse pelo objeto de pesquisa, que se originou do desenvolvimento de um trabalho de tutoria de sala, no ano de 2006, em um curso de pedagogia a distância, no sistema semi-presencial<sup>2</sup>, em uma unidade/polo de uma universidade privada<sup>3</sup>. O tutor de sala tem como principal função orientar os alunos nas atividades acadêmicas que são postas pelos professores formadores do curso, no sentido de esclarecer todas as dúvidas dos alunos, e ficar atento ao cumprimento das suas atividades

---

<sup>2</sup> Define-se como uma combinação **virtual** (teleconferência ou videoconferência) e **presencial** (tutores e alunos). Momentos presenciais dos alunos na unidade/polo.

<sup>3</sup> A universidade pesquisada a que se refere o presente curso de pedagogia não será revelada neste trabalho dissertativo, visando resguardar o anonimato da mesma e dos sujeitos envolvidos. Portanto, será conhecida aqui como Instituição X. A intenção aqui não é expor a Universidade e a Unidade/Polo em questão, mas a partir desta compreender os processos que envolvem a formação de professores em EaD.



pedagógicas dentro dos prazos estabelecidos. Para a realização do curso, além do tutor de sala, existem outros profissionais envolvidos no processo: professores formadores e tutores eletrônicos. O curso se constitui, então, dos profissionais que elaboram as aulas e as transmitem (virtualmente), os profissionais que enviam e recebem as atividades (on-line), e ainda os profissionais (presenciais) que aplicam e tiram as dúvidas dos alunos a partir de trabalhos já prontos, acabados e pensados por outros.

Com a possibilidade do trabalho de tutoria, levantaram-se algumas inquietações em relação à dinâmica do trabalho pedagógico, pois se observava que o professor formador limitava-se ao planejamento e a transmissão de conteúdos, tornando-se quase inexistentes as situações pedagógicas de interação professor/aluno (nos ambientes virtuais de aprendizagem). Os chamados “chats”<sup>4</sup>, recursos utilizados para a comunicação dos alunos no sistema semi-presencial, tornavam um meio quase ineficaz devido à grande demanda de salas de aula acontecendo ao mesmo tempo em diversas localidades. Com isso, a maior parte da responsabilidade para com o ensino e aprendizagem ficava a cargo do tutor de sala (presencial), cabendo a este profissional compreender as dificuldades encontradas nos alunos, e suprir lacunas deixadas no entendimento dos mesmos a respeito dos conteúdos propostos pelos professores formadores. Verificam-se aí funções exercidas por estes profissionais de forma isolada. Observava, ainda, uma dispersão dos alunos durante o momento das aulas virtuais, visto ainda como receptores passivos no processo de ensino e aprendizagem, dentre outras questões.

Diante do exposto, ficou a necessidade de investigar a formação de professores dessa realidade. O problema que essa investigação pretende elucidar se constitui na seguinte questão: Qual é a concepção de formação de professores e como se dá a organização do trabalho pedagógico na modalidade da Educação a Distância (EaD), a partir de um sistema semi-presencial em uma determinada unidade/polo<sup>5</sup>?

A hipótese que se tem, a princípio, é que a EaD neste sistema de ensino se configura na divisão do trabalho pedagógico, contribuindo para com a fragmentação do processo ensino e aprendizagem, levando à precariedade da formação dos professores.

---

<sup>4</sup> O Chat era o único recurso de interação professor e aluno utilizado **durante** a aula nesta modalidade de ensino presencial. Porém, essa interatividade só era possibilitada através do tutor de sala.

<sup>5</sup> Esta unidade/polo fica localizada em uma cidade do interior do estado da Bahia, que faz divisa com os estados de Alagoas, Sergipe e Pernambuco. Esclarecendo ainda, que os alunos que estudam nesse polo são pertencentes, também, desses estados.

Vários estudos relacionados à temática “Formação de Professores a Distância”, já foram realizados no âmbito nacional. A partir de uma análise dos resumos encontrados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram constatados diversos estudos bibliográficos e estudos de casos nas diversas instituições do País. Tais estudos tratam do referente tema, no entanto, ainda faltam estudos que se debrucem, mais especificamente, sobre as concepções de formação presentes nessa modalidade de ensino.

Mesmo sabendo que a Educação a Distância é um tema bastante polêmico, pois ainda existem divergências em relação à implantação, disseminação, credibilidade e objetivos dos cursos nessa modalidade de ensino, não tem como discutir a formação de professores sem inseri-la no seu contexto, ou seja, sempre que se refere às questões relacionadas ao atual sistema educacional, principalmente, no que diz respeito à formação de professores, as discussões sobre a EaD entram em cena.

A questão, aqui, não é negar ou desqualificar as possibilidades da modalidade a distância nos processos pedagógicos, mas refletir a respeito de suas concepções e o seu uso indiscriminado na formação inicial dos professores.

Nessa modalidade de ensino, os cursos se apoiam nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), para a utilização de videoconferências ou teleconferências, com ajuda dos ambientes virtuais, com a mediação dos tutores obtida pela Internet.

Com as TIC são criados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para as chamadas “mediações” entre professores, alunos e tutores. O discurso hegemônico diz que isso faz com que a EaD, também, venha possibilitar a “inclusão digital” para competir no “mundo globalizado” ou “sociedade da informação”, como forma para que as pessoas entrem no mercado de trabalho. Para Frigotto (1998), conceitos como “mundo globalizado” e “sociedade do conhecimento” etc., são conceitos voltados para o acompanhamento dos avanços tecnológicos que servem para ampliar a fetichização<sup>6</sup>.

Contraditoriamente, a EaD passa a ser uma condição para que os professores tenham acesso às tecnologias, uma vez que grande parcela dos professores ainda não dispõe de computadores em casa ou nas escolas. No entanto, Pretto defende a ideia de que,

---

<sup>6</sup> “Fetichismo é uma relação alienada e alienante que os homens estabelecem com a mercadoria, como objetivação humana, pelo fato de o próprio processo de objetivação ocorrer no capitalismo sob relações sociais de dominação, isto é, sobre a forma de apropriação privada dos meios de produção e do produto do trabalho”. (DUARTE, 2006).

A falta das condições de acesso e as dificuldades em preparar professores e alunos para o trabalho com essas tecnologias não podem ser um estímulo para a implantação de programas de forma aligeirada, sejam eles presenciais ou à distância. A formação de professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples oferecimento de conteúdos para serem assimilados, usando esses poderosos recursos de informação e comunicação. Mais do tudo, a formação dos professores no mundo contemporâneo tem que se dar de forma continuada e permanente e, para tal, nada melhor do que termos todos – professores, alunos e escolas – conectados através desses modernos recursos tecnológicos de informação e comunicação. (2001, p. 51).

Muitas vezes os processos de inclusão se tornam ainda mais excludentes, como é o caso da EaD no Brasil. Ou seja, a EaD em vez de ampliar e melhorar o ensino, apresenta deficiências com seus cursos aligeirados, de caráter instrumental, visando às estatísticas educacionais. A EaD apresenta também um caráter ambíguo, podendo melhorar o ensino, se bem implementado. Porém, da forma como vem sendo disseminada no País, só promove cada vez mais a privatização do ensino, desviando a responsabilidade do Estado para com a Educação.

Dessa forma, a concepção de formação dominante caracteriza-se pelas formas de “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A exclusão includente é manifestada no terreno produtivo como fenômeno do mercado. Refere-se às estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, voltando a ser incluído com diminuição de salários e direitos, com emprego terceirizado ou informal. A inclusão excludente manifesta-se, como a exemplo do modelo acima, no terreno educativo. Consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões exigidos para o ingresso no mercado de trabalho, com o objetivo de melhorar as estatísticas educacionais, sem uma aprendizagem efetiva. Embora essas pessoas sejam incluídas no sistema escolar, permanecem excluídas do mercado de trabalho e da vida ativa na sociedade. (SAVIANI, 2007).

É nesse sentido que surgem as diversas concepções de cursos em EaD que nem sempre contribuem para a qualificação dos professores. A esse respeito Belloni acrescenta que,

O modelo de EaD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada no trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais, concentração e

centralização da produção, burocratização [...] apontam seus principais aspectos negativos: desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições (“alienados” em processos de trabalho fragmentados e estandardizados), desumanização do ensino com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem. (2006, p.18)

Esses modelos industrializados levam à constatação de práticas cuja concepção está centrada no ensino individual e massivo, no controle do tempo para a realização do trabalho pedagógico, prejudicando a formação dos professores.

A categoria formação apresenta diversas concepções empregadas e entendidas de acordo com os princípios e interesses econômicos de uma determinada sociedade. Assim, a formação compreende-se como um processo histórico estabelecido pelas perspectivas ético-políticas que regulam o desenvolvimento humano e que, para entender o seu sentido, faz-se necessário saber o tipo de homem que se quer formar e/ou para que tipo de sociedade se forma o indivíduo.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ter a compreensão de que o homem se forma a partir das relações sociais. Como analisam Marx e Engels (1988), a vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em todos os seus aspectos, bem como, é o próprio homem no convívio social que determina a sua consciência, ou o seu ser.

Analisando a educação, historicamente, observa-se que a mesma foi norteadada por muito tempo pela perspectiva taylorista/fordista, na divisão do trabalho manual e intelectual, concebendo a atividade do professor como meramente instrumental, fundamentada nos métodos e técnicas de trabalho. O trabalho educacional, bem como o trabalho em outros âmbitos da sociedade, era tido como um trabalho mecânico e alienado, separado por “pensadores e executores”, ou seja, um trabalho dividido entre especialistas, aqueles que produzem e pensam o conhecimento, e os que reproduzem tais conhecimentos (professores).

Para Lacks (2004, p. 66), “historicamente, a educação tem materializado uma teoria pedagógica que atende aos processos capitalistas a que estão submetidos os indivíduos na escola e nas relações sociais e produtivas”.

Isso implica dizer que, por muito tempo, foi vivenciada uma concepção de educação acrítica, a-histórica e tecnicista, desvinculada das necessidades sociais e de formação fragmentada, traduzida assim, na existência de um projeto educacional que venha atender aos interesses de um sistema econômico capitalista. Como dizem Mészáros (2005) e Saviani (2005), as instituições de educação tiveram de ser adaptadas ao longo do tempo, de

acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital, mantendo-se ainda muito presente no século XXI.

Daí pode-se deparar com uma concepção de formação humana a partir de um projeto educacional hegemônico e capitalista, forjado em um modelo de sociedade neoliberal, em que tal concepção de formação parte de um referencial de educação advindo da lógica do mercado competitivo para o mundo do trabalho. Surge de uma perspectiva em que o indivíduo é formado para tornar-se “um consumidor de conhecimentos, que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho”. (GENTILLI, 2005, p. 55).

Por outro lado, visando à possibilidade da existência de uma concepção de educação/formação crítica, ressalta-se a importância de um projeto sócio-histórico, pensando numa formação integral do homem, como Marx já caracterizava como uma formação humana omnilateral<sup>7</sup> e politecnicidade. (MANACORDA, 1996).

Para Marx, a formação do homem omnilateral seria aquela que compreende o ser humano em todas as suas dimensões, bem como o seu desenvolvimento no domínio da ciência, da arte e da técnica. Nesse sentido, uma formação omnilateral visa superar o trabalho alienado do homem. Como diz Manacorda (1996, p. 78), essa concepção de formação busca “desenvolver o homem total, completo e multilateral, em todos os seus sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”.

No que diz respeito à formação do homem no sentido da politecnicidade, esta vem superar a divisão do conhecimento científico da técnica dos processos de produção, ou seja, a superação do trabalho intelectual e manual. Para Marx, a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes, dividindo também o homem, em que este passa a ser caracterizado como trabalhador, apresentando-se como um trabalho dividido ou alienado; ou ainda o homem visto como não-trabalhador. (MANACORDA, 1996).

A politecnicidade vem superar uma formação puramente técnica ou prática, através de formas de pensamento crítico e autônomo, visando à totalidade, de forma que haja transformação da realidade a partir do domínio intelectual da técnica, ou articulação da teoria e prática. Uma formação calcada na politecnicidade pode tornar-se uma proposta para todo o conjunto do sistema nacional de educação, tendo o trabalho como eixo para a transformação da natureza.

Portanto, para a compreensão dos processos de formação presentes nos cursos de EaD, a partir da sua proposta de educação, contempla-se como objetivo geral desta pesquisa:

---

<sup>7</sup> “Omnilateral” ou “onilateral”, termo definido por Marx, que se realiza justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da atividade vital. (MANACORDA, 1996).

Analisar a concepção de formação de professores e os elementos da organização do trabalho pedagógico na modalidade em Educação a Distância, de um curso de Pedagogia da Instituição X, a partir de uma Unidade/ Polo.

Como objetivos específicos:

- Analisar as concepções de formação de professor presentes no contexto da política educacional (2003 – 2008);
- Discutir sobre a modalidade de Educação a Distância e a sua utilização nos processos de formação de professores;
- Analisar a organização do trabalho pedagógico em um curso de Pedagogia em EaD, a partir dos dados apresentados no seu projeto pedagógico;
- Contribuir para a ampliação de compreensão do processo de formação de professores.

Em face dos objetivos a que se propõe esta pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza como pesquisa exploratória com estudo de caso, delineada por fontes bibliográficas a fim de se obter o aprofundamento teórico necessário acerca da temática abordada; utilização de fontes documentais (L.D.B nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação, Pareceres do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Legislação da EaD, Proposta do Curso de Pedagogia da Instituição Pesquisada, etc.); e ainda pesquisa de campo a partir de observação, entrevista semi-estruturada com tutores de sala e questionários para os alunos da turma observada (fontes primárias), para a coleta e levantamento dos dados, análises e interpretação dos mesmos.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória visa desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Costuma-se fazer levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e estudos de caso. Normalmente a pesquisa exploratória é tida como a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Sempre se faz necessário a delimitação e esclarecimento do tema, o que exige uma revisão da literatura. (GIL, 1999).

O estudo de caso foi realizado numa turma de pedagogia (26 alunos) de uma unidade/polo da “Instituição X”, desde o ano de 2006. O estudo de caso se caracteriza no empreendimento de uma análise unitária e em profundidade ao objeto de estudo. (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa seguirá a base teórica fundamentada na abordagem do materialismo dialético. O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Ressalta na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério da verdade. (TRIVIÑOS, 1987).

Para Minayo (2007, p.24), em relação ao método com abordagem dialética, que este “trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos”. E ainda a respeito do método dialético, Gil (1999, p.32) assinala que “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais, etc. [...]”.

Para a realização da investigação devem ser levadas em conta as categorias metodológicas, que dentro do âmbito do método dialético no contexto da presente pesquisa, destacam-se as categorias totalidade, contradição e possibilidade, como suporte para o desenvolvimento do trabalho e esclarecimento dos procedimentos a serem tomados.

Cheptulin (1982) considera que categorias significam graus de desenvolvimento do conhecimento e da prática social. São formas de pensamentos que permitem ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos e generalizações de fenômenos e processos do mundo objetivo que existem fora da nossa consciência.

Para o entendimento da categoria totalidade, que significa a percepção da realidade social, será abordada conforme aproximações de Kuenzer (1998, p. 64), quando a mesma trata da relação Educação-Trabalho. O novo princípio educativo, expressão da relação dialética que se estabelece entre as bases materiais da produção e a concepção de mundo e trabalho dominante, manifestado pelas relações sociais e produtivas, marcadas pela globalização da economia e pelas inovações tecnológicas, determina um novo projeto pedagógico de educação de dirigentes e trabalhadores. Então, a totalidade “implica a concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, em que os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real...”.

No que diz respeito à categoria contradição, pode-se apontar como a relação dos contrários, que, durante a investigação o pensamento, deverá mover-se entre os polos

dialeticamente relacionados, buscando compreender como se exclui ou inclui, desaparece ou surge uma nova realidade. Analisando o movimento entre os contrários, tem-se, como exemplo, algumas categorias de análises: globalização/ regionalização, ampliação/ fragmentação, centralização/ descentralização, educação/ deseducação, qualificação/ desqualificação, humanização/ desumanização, especialização/ politecnicidade, unilateralidade/ omnilateralidade, conservação/ transformação, etc. (KUENZER, 1998).

Da mesma forma, a contradição também é tratada por Cheptulin (1982), quando se refere às contradições na sociedade como contradições antagônicas, conforme suas análises:

As contradições antagônicas caracterizam-se por uma tendência a tornar mais agudos e, a transformar seus aspectos constitutivos ao extremo. Essa tendência é condicionada pela própria natureza dessas contradições e pelo caráter inconciliável dos interesses de classe, no qual estão baseadas. [...] O capitalismo monopolista de Estado não modifica a natureza reacionária do imperialismo, o capitalismo monopolista do Estado apenas reforça essa tendência, aprofundando ainda mais as contradições sociais, e, exatamente por isso, aproxima o momento de sua resolução.

Ainda para o entendimento das concepções de formação presentes acerca do tema em questão, surge a categoria possibilidade, pois esta está ligada ao que a realidade representa. A possibilidade é entendida como a formação material que não existe na realidade, mas que pode manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais de passar umas nas outras. A possibilidade transforma-se em realidade, sendo definida como realidade potencial. (CHEPTULIN, 1982).

As categorias podem, também, não aparecer de forma explícita na pesquisa. Contudo, é de grande necessidade para dar suporte ao trabalho, o entendimento tanto das categorias metodológicas, quanto o reconhecimento das categorias de conteúdo. Neste trabalho, para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa, têm-se como principais categorias de conteúdo: concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa tratará de uma amostra não-probabilística intencional, pois entre as diversas instituições que apresentam a modalidade em EaD, com polos espalhados em várias cidades, somente uma foi escolhida por ter uma representação maior em todo o País, pois os cursos ofertados por essa instituição estão presentes em mais de 400 municípios dos 26 estados brasileiros. A escolha da unidade/polo para a pesquisa se deu, principalmente, por a



pesquisadora já ter vivenciado experiência em tal ambiente, e ainda por esta Unidade/Polo se localizar em uma cidade que atende diversas realidades de alunos que moram em outros estados/cidades diferentes, tendo em vista que, o processo de formação é influenciado pelas subjetividades e identidades de cada aluno.

O período da coleta de dados, na pesquisa de campo, compreendeu-se desde o ano de 2006, com as observações, quando a própria pesquisadora fazia parte do contexto do objeto pesquisado na função de tutora de sala<sup>8</sup>. Compreender o contexto da pesquisa possibilitou o aprofundamento para o entendimento do funcionamento e toda a organização do trabalho pedagógico na unidade/polo, bem como a observação dos sujeitos envolvidos no processo. A fase da coleta de dados pautou-se ainda em questionários para os alunos (maio de 2007) e entrevistas semi-estruturadas para os tutores de sala (agosto de 2008).

A observação que durou cerca de 01 ano, entre os anos de 2006 e 2007, foi primeiro instrumento a ser utilizado para a coleta de dados, que pode ser caracterizada, também, como observação participante, uma vez que o observador tem contato direto com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, fazendo parte do contexto, observando e interferindo neste. (MINAYO, 2007). As observações permitiram registrar gestos, expressões, comportamentos e atitudes dos alunos durante as aulas, muitas vezes limitando o olhar as informações consideradas importantes ao objeto estudado.

Um segundo instrumento utilizado na pesquisa, considerado também como o segundo momento da pesquisa de campo, foi o questionário<sup>9</sup> destinado aos alunos, sendo aplicado no penúltimo semestre do curso (2007), no momento do intervalo da aula, como forma de complementar a observação daquilo que não foi perceptível. O questionário foi composto por 10 perguntas, todas abertas/subjetivas relacionadas diretamente às concepções dos alunos em relação à modalidade de EaD, para a compreensão da formação destes sobre o curso citado. Foi esclarecido para os alunos o motivo e importância da aplicação do questionário, deixando-os à vontade para responderem ou não. Mesmo não atingindo o número total de alunos<sup>10</sup> matriculados no semestre (26 alunos) da turma analisada, não deixa de ser um indicativo.

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que a pesquisadora já não faz mais parte do contexto pesquisado desde maio do ano de 2007.

<sup>9</sup> Foram distribuídos 20 questionários, resultando no total de alunos que se encontravam na sala, porém somente 15 alunos tiveram o interesse em devolver. Acrescenta-se ainda, que o questionário foi entregue somente em um dia, sendo devolvido no mesmo dia.

<sup>10</sup> No início da pesquisa, semestres anteriores à aplicação do questionário, existia um total de 30 alunos, no entanto houve 04 desistências por questões financeiras.

A entrevista, o terceiro e último instrumento de investigação, realizou-se com 03 tutores de sala, sendo 01 tutor pertencente à turma já observada, e os outros 02 tutores de turmas diferentes, também, em curso de Pedagogia da mesma Unidade/Polo da Instituição X. O interesse em entrevistar 03 tutores de sala deu-se pelo fato destes serem considerados, segundo as literaturas sobre EaD, como um dos principais profissionais “responsáveis” pelo funcionamento do curso, e obter opiniões a respeito das suas funções, para refletir a partir das suas falas, as suas concepções sobre a modalidade em EaD, pois são eles, os tutores, que realmente implementam o processo.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada balizando-se por um roteiro previamente elaborado, sendo realizadas em dias diferentes para cada tutor, porém fazendo uso do mesmo roteiro de perguntas. Foi utilizado um gravador microcassete com fita MC – 60. As falas dos tutores foram transcritas da forma mais fidedigna possível.

A entrevista é tida como um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, em que se estabelece um momento de interação entrevistador/entrevistado, deixando fluir um determinado assunto, pouco ou talvez nunca explorado antes.

A escolha da entrevista como instrumento da pesquisa se fundamenta nas indicações de Gil (1991), em que o mesmo analisa que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas no campo das ciências sociais. E que todos os profissionais das diversas áreas que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica. E ainda, a opção pela entrevista semi-estruturada, como foi indicada anteriormente, se deve ao fato por se tratar de uma técnica que valoriza a presença do investigador, em que oferece espaço de liberdade e espontaneidade ao informante, enriquecendo a informação. (TRIVIÑOS, 1987).

No sentido de atender ao objetivo principal da pesquisa, esta dissertação estrutura-se além desta introdução, em três capítulos e considerações finais, que teve como sustentação para fundamentação teórica, o pensamento de autores tais como: Freitas (2002, 2003, 2006 e 2007); Duarte (1996 e 2006); Saviani (2005 e 2007); Kuenzer (1998, 2005 e 2006); Gentili (2005 e 2007), dentre outros.

O **Capítulo I**, “FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Concepções e Diretrizes Curriculares”, traz uma abordagem sobre as concepções e tendências no campo da formação de professores presentes nas políticas públicas educacionais no período de 2003 a 2008. Vem tratar da formação de professores na perspectiva das competências, inspiradas pelo neoliberalismo, constatando que o ensino fica cada vez mais desqualificado e excludente. Faz

uma análise das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, evidenciando nestas, a lógica do mercado capitalista aderindo aos princípios das competências e eficiência, indo de encontro a uma concepção de formação omnilateral. O **Capítulo II**, “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Concepções, normatização e a organização do trabalho pedagógico”, vem apresentar uma breve revisão histórica da educação a distância no Brasil, analisando a legislação e os diversos programas desenvolvidos em EaD ao longo do tempo, reconhecendo as concepções de formação de professores presentes nas políticas públicas de EaD. Discute sobre a organização do trabalho pedagógico em EaD, levando-se em conta as características presentes nos alunos de EaD e o papel dos tutores de sala frente ao processo ensino e aprendizagem. O **Capítulo III**, “FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA: O que dizem os dados da realidade”, analisa os elementos da organização do trabalho pedagógico e a concepção de formação de professor a partir de um curso de pedagogia em uma unidade/polo, levando-se em conta as principais categorias metodológicas: totalidade, contradição e possibilidade para a compreensão da formação presente nesta modalidade de ensino. Os dados da realidade se pautam, principalmente, nas falas dos tutores de sala e alunos.

Considerando que se trata de um estudo polêmico e bastante discutido nas políticas educacionais, em que o mesmo apresenta diversos posicionamentos e pontos de vistas, acredita-se apontar, aqui, algumas provocações com o intuito de aprofundar as discussões no meio acadêmico, na tentativa de contribuir para a construção de um projeto de educação emancipatória.

## 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Concepções e Diretrizes Curriculares

Este capítulo tem como objetivo analisar as concepções presentes na política educacional brasileira para a formação de professores, levando-se em conta o período de 2003 a 2008, momento em que aumentou o número de cursos<sup>11</sup> nas diversas modalidades para a formação de professores, provocando mudanças significativas no que concerne às políticas educacionais.

Etimologicamente, o termo concepção vem do latim *conceptione*, possui vários significados, mas aqui seguirá o sentido de ideia e compreensão, para se ter o entendimento a respeito de como a formação de professores vem sendo orientada frente ao capitalismo. Como sugere Freitas (2001), a questão da formação de professores não pode ser examinada sem o conhecimento das repercussões do capitalismo no Brasil.

De forma geral, a formação tem o sentido de humanização do homem em suas diversas dimensões, sendo associada a expressões como “constituir-se”, “formar-se”, “desenvolver-se”, “tornar-se”, etc, tendo em vista que o homem não nasce pronto. A formação apresenta um sentido dialético, como um processo essencialmente dinâmico, uma unidade de contrários, inacabada e inacabável. No entanto, o termo formação nas suas diferentes concepções é empregado e entendido de acordo com os princípios e interesses econômicos de uma determinada sociedade.

No decorrer deste texto, serão apresentadas as concepções de formação de professores inspiradas nas políticas educacionais (2003 – 2008): concepções centradas na prática reflexiva e nas competências, que ressaltam a contradição em uma concepção de formação para a construção de um projeto de formação sócio-histórico, fundamentada na relação teoria e prática pedagógica, numa perspectiva omnilateral.

---

<sup>11</sup> Segundo o Inep (2007), dados do censo de 2006 (Ensino Superior), já havia um número de 571% de cursos em EaD, aumentando também as instituições credenciadas no Brasil. O Brasil, no ano de 2009, já conta com 109 instituições credenciadas em EaD, e que oferecem cursos de graduação (MEC, 2009).

## 1.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Governo Lula, a partir de um modelo de educação neoliberal, tem anunciado entre suas metas fundamentais, a expansão e a qualidade do ensino, elegendo a formação de professores como estratégia para assegurar um projeto de sociedade de transformação.

Contudo, este projeto está fundamentado em interesses do campo econômico e produtivo do sistema capitalista, ou seja, as orientações que tratam as políticas educacionais estão em consonância com as estratégias e racionalidades individuais, conforme interesses de uma sociedade mercantilista, resultando em uma concepção de formação pautada pela manutenção da exclusão. Analisa-se que,

No campo especificamente educacional, os regimes neoliberais e neoconservadores defendem um conjunto de estratégias e receitas políticas que, além dos matizes idiossincráticos que as caracterizam, possuem poucas diferenças inter-regionais [...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que, em suma, pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [...]. (GENTILI, 2007, p.244) (grifo do autor).

Fundamentadas em tais estratégias, as mudanças em torno da formação de professores se voltam para as novas exigências em nome da “qualidade da educação”, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências para uma nova sociedade, para atingir as metas estabelecidas pelos organismos internacionais ao país, no âmbito educacional.

A noção de competência surgiu com as modificações que ocorreram no mundo, com o processo da globalização, percebendo com mais força na década de 90, do século XX: novas tecnologias e novas formas organizacionais do trabalho, modificando comportamentos. Tais mudanças, sob o império de um sistema político mundial, exige-se um novo homem/trabalhador – um novo perfil profissional, mais qualificado.

No campo educacional, a lógica da competência apresenta-se como uma concepção de formação de professor centrada na prática reflexiva, que se pauta na construção de competências profissionais fundamentadas numa epistemologia da prática. A

epistemologia da prática vem a ser a atitude reflexiva do professor frente a sua ação docente produtora de um conhecimento.

Os estudos de Kuenzer e Rodrigues (2006) ressaltam que a epistemologia da prática está muito presente nos Pareces das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores<sup>12</sup>, demonstrando assim uma concepção de formação que privilegia o conhecimento prático nos cursos de formação:

A mesma concepção está presente nos Pareceres 09/01, 27/01 e na Res.01/02, onde, no parágrafo único do art. 6 pode-se ler que “*a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas*”. (KUENZER e RODRIGUES, 2006, p. 201) (grifos das autoras).

Essa ação-reflexão-ação fundamenta-se na epistemologia da prática, que vem sendo tratada por autores considerados pós-modernos<sup>13</sup> como Tardif (2002) e Schön (2000), que discutem que os saberes docentes são elaborados pela própria prática do professor. Donald Schön, pesquisador americano, foi o primeiro a estudar sobre o conceito de prática reflexiva, seguindo as ideias de John Dewey, baseado no chamado conhecimento tácito, aquele que resulta das experiências. Para Schön, essa formação se constitui na reflexão da ação, considerada como “professor reflexivo de sua prática”. Assim como para Tardif, o conhecimento docente constrói-se a partir dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares, dos saberes pedagógicos e dos saberes experienciais; ou seja, são saberes e conhecimentos construídos pela prática pedagógica do professor, transformando em competências.

Essa concepção de formação tem como elemento guia a ação centrada na experiência pedagógica, valorizando mais a prática em detrimento da formação teórica, em que o professor se torna um mero executor de decisões alheias. Como diz Saviani (2007), os professores ficam relegados à condição de executores de um processo, cujo planejamento e coordenação ficam a cargo de especialistas.

Por isso se fala de um saber prático construído por uma reflexão sobre a ação do sujeito, na aplicação das situações cotidianas. No entanto, este saber-fazer passa a assumir,

---

<sup>12</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – Resolução CNE/ CP 01/ 2002, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece um conjunto de princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular por todas as instituições formadoras de professores da educação básica no país, e destaca os fundamentos inerentes à formação docente.

<sup>13</sup> Ver crítica às concepções pós-modernas de educação em Duarte (2006).

também, um caráter de formação inteiramente instrumental. Isso reporta ao pensamento de Duarte (2006), quando diz que as propostas atuais para os cursos de formação de educadores preconizam a formação do “prático reflexivo”, produzindo uma mentalidade altamente pragmática, centrada no aqui e no agora, criando uma aversão ao estudo do “clássico” no saber socialmente produzido.

Da mesma forma, para Saviani (2007), a concepção do professor reflexivo tem afinidade ao discurso “neonstrutivismo”, que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência da prática, fazendo-se um elo ainda com a “pedagogia das competências”. Este mesmo autor ressalta que,

A “pedagogia das competências” apresenta-se como “outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2007, p.435).

O termo competência passa a ser utilizado no cotidiano do professor como “algo” a ser buscado para uma melhor qualidade na sua atuação profissional. Isso parte do discurso das competências que defende uma concepção de educação burguesa, para a reprodução do capital, em que se torna necessária uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Duarte esclarece que:

[...] há necessidade no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma

questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação. (2006, p. 47).

A lógica da competência é evidenciada na Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, sendo este um instrumento que avalia os conhecimentos, competências, habilidades dos profissionais da educação, dos concluintes dos cursos normais de nível médio e dos concluintes dos cursos de licenciatura no ensino superior.

Nesse sentido, a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/ 2002, prevê neste sistema:

- I – Criação do Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promoverão parâmetros de formação e mérito profissionais;
- II – Os programas de incentivo e apoio à formação continuada dos professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados;
- III – Rede Nacional de centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de curso e outros meios de formação de professores.

Os resultados obtidos por meio de avaliações dos professores nas atividades realizadas, com o objetivo de medir e certificá-los, visando à qualidade na educação, vinculase a uma formação fundamentada na lógica das competências.

Para Lacks (2008), a prática pedagógica centrada nas competências, orientada pelas diretrizes curriculares, limita o ensino-aprendizagem a uma dimensão técnico-instrumental, empobrecendo e desagregando a formação, além de que, ainda retira a autonomia do trabalho docente e materializa a proletarização do educador.

A lógica da competência tem como objetivo preparar as pessoas para a adaptação individual, valorizando principalmente uma formação voltada para a individualização dos processos cognitivos, vinculados a teoria do capital humano<sup>14</sup>, articulando-se ao conceito de empregabilidade.

---

<sup>14</sup> De acordo com Frigotto (2007, p. 90), “A teoria do capital humano, que constitui o corpus ideológico e ‘teórico’ de uma disciplina específica – Economia da Educação – que surge inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60 e no Brasil, nos anos 70 – se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do após II Guerra Mundial”. Para maior aprofundamento ver Frigotto In: GENTILI, Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



Para Frigotto (1998), a empregabilidade está ligada diretamente ao termo flexibilidade no sentido de que o trabalhador deve estar disponível para todas as mudanças, como, por exemplo, estar pronto para trocar constantemente de trabalho.

O capital humano relaciona o homem como força produtiva a ser considerada como principal investimento da economia. Para a teoria do capital humano, a educação é fundamental para a qualidade da mão-de-obra, bem como passa a ser reconhecida pelo mercado como competência necessária ao trabalhador.

Para Gentili (2005), a teoria do capital humano considera a escola como um mecanismo de integração ao mundo do trabalho. Logo a escola, nessa perspectiva, passa a ter um papel de instância de integração dos indivíduos ao mercado, investindo no capital humano individual, aumentando as condições de empregabilidade dos indivíduos e, ao mesmo tempo, passa a gerar a competitividade entre os mesmos. Com isso, analisa-se nessa lógica, que a inserção do indivíduo ao mercado de trabalho depende do esforço pessoal de cada um, levando-se a entender que uns triunfarão, enquanto outros fracassarão, uma vez que existem poucos empregos disponíveis.

Da mesma forma, Frigotto (2005) aborda que o individualismo tão presente na pedagogia das competências, com a competitividade nos processos de empregabilidade, vem reforçar ainda mais a exclusão do indivíduo, tornando-o culpado por sua própria exclusão.

O individualismo representa a existência individual, dando ênfase ao próprio interesse, sendo o individualismo considerado como categoria básica de constituição da ideologia liberal<sup>15</sup>. (FERREIRA, 1992). Por sua vez, a compreensão de como se forma o processo de individualização do ser na sociedade, é que permite entender como se dão as relações sociais, e a formação humana na sociedade contemporânea.

A formação dentro dos preceitos do neoliberalismo se confira na exigência de um novo trabalhador, introduzindo na educação noções do meio empresarial, em busca da qualidade no trabalho.

O conceito de qualidade, diante de uma concepção de educação neoliberal, assume significados como eficiência e produtividade, dando a entender que o campo educacional vem sendo tratado como empresa, em que se apresenta como um mercado educacional, transformando-se em um bem de consumo.

Nesse sentido, Gentili remete que,

---

<sup>15</sup> Concepção hegemônica da ordem capitalista. O liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária ao modo de produção capitalista, sendo imposto como uma visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova [...]. (FERREIRA, 1992, p.39).

Nos discursos dominantes, a qualidade da educação possui, também, o status de uma propriedade com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe, em consequência, diferenciação interna no universo dos consumidores da educação (que em nossos países já não são todos), tanto como legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto. A qualidade, como propriedade em geral não é algo universalizável. Na perspectiva conservadora [...] estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado. (2007, p.246).

A qualidade da educação passa a ser analisada dentro da ótica empresarial, no sentido da eficácia e obtenção dos resultados previstos, ligada à noção de avaliação, tendo como princípio “o fazer bem feito”. Em outras palavras, visando à qualidade, todos os profissionais passam a ser avaliados em seus trabalhos, o que faz com que se estimule cada vez mais a competitividade entre os indivíduos. Ainda assim, a qualidade está ligada ao resultado escolar do aluno por meio de provas, submetendo o trabalho do professor como insumo a serviço da lógica do capital; embora a avaliação, por si só, não garanta a qualidade na educação.

Enfim, o que vem sendo caracterizada como “qualidade da educação” são as próprias recomendações mercadológicas consideradas adequadas, na ótica do neoliberalismo, para com o desenvolvimento de um país. Isso se torna explícito na concepção de educação apresentada através da reforma educacional implementada pela LDB, Lei nº 9.394/96. A ideia que se tem com a LDB é que o fato de aumentar a demanda de cursos para a formação de professores, seja em que moldes forem, já é uma forma de “qualificar a educação”, verificando isto, a partir dos diferentes modelos de formação<sup>16</sup> oferecidos por diversos cursos e programas. Estes cursos levam em conta o aproveitamento da experiência profissional, como estratégia para diminuir a duração do curso e aumentar os diplomas, construindo uma concepção de formação que atenda às necessidades de um mundo globalizado.

Quando se diz que a LDB tem uma concepção de educação mercadológica, isto remete ao que Chauí (2001) já observou em relação aos investimentos das agências financiadoras para as reformas:

---

<sup>16</sup> Art.63 – Os institutos superiores de educação manterão: I – Cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Lei nº 9.394/96).

Quando, na Lei de Diretrizes e Bases, se fala em autonomia e se identifica autonomia com gerenciamento de recursos, quando se fala em racionalização entendida como enxugamento de pessoal, quando se fala em avaliação pela produtividade e quando se fala na flexibilização dos currículos das áreas profissionais, técnicas e generalistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional simplesmente afirma os princípios que são propostos pelo diagnóstico do BID e para garantir seus investimentos. (2001, p.23).

Analisa-se, então, que a qualidade da educação que a LDB prega estar em consonância com a qualidade orientada pelos organismos internacionais. A palavra qualidade associa-se aos termos qualificação e competência. Ramos (2006) considera que o conceito de qualificação se consolidou com o modelo taylorista/fordista<sup>17</sup> de produção, dando a ideia de formação, de emprego, carreira e remuneração. Afirma, ainda, e faz alusão a outros autores<sup>18</sup>, que o conceito de qualificação apresenta-se a partir de três dimensões construídas ao longo do tempo: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual define a qualificação como processos de formação e diplomas. A dimensão social relaciona-se ao reconhecimento social das atividades a partir das relações sociais. E por fim, a dimensão experimental, relacionada ao conteúdo real do trabalho, que se define como eficiência produtiva.

No entanto, como o conceito de qualificação passa a ser construído historicamente, tanto a dimensão conceitual quanto a dimensão social passam a ser questionadas, valorizando a dimensão experimental. Ainda de acordo com a mesma autora “a qualificação é uma mediação do processo em que se relacionam o trabalho concreto e as aprendizagens subjetivas e sociais. Apropriado pelo capitalismo, o trabalho concreto transforma-se em trabalho abstrato e seus conceitos de mediação reduzem-se a fatores de produção”. (RAMOS, 2006, p. 68). No caso do Brasil, pode-se perceber que a dimensão conceitual ainda se faz bastante presente nos dias atuais.

A dimensão conceitual da qualificação é o que se refere, justamente, à formação e ao diploma, portanto, ao nível de domínio dos conceitos e do conhecimento. Qualquer que seja seu modo de aquisição, esse domínio reverte em um importante capital em todo uso profissional da noção de qualificação. O diploma é, então, freqüentemente, perseguido como interface entre a formação e o emprego. Ele garantiria uma qualificação, um status, uma remuneração. Garantiria a competência? Recentemente questionada essa última dimensão da qualificação, o diploma deixa de ser o único ou

---

<sup>17</sup> Tipo de organização das forças produtivas introduzidas por Taylor e Ford relacionada aos princípios da administração e rotinização do trabalho que revolucionavam a produtividade industrial americanista.

<sup>18</sup> Ver autores no I capítulo (Educação Profissional e Qualificação: categorias histórico-sociais da formação humana) da obra de Marise Nogueira Ramos (2006).

principal pressuposto para o emprego e passa a concorrer com as formulações ditas qualificantes que visam a adaptação ao emprego. (RAMOS, 2006, p. 47).

No campo da formação de professores, essa dimensão conceitual confirma-se na Lei nº 9.394/96, no Art.62, que trata da formação docente e Art.67, especificamente IV - “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do magistério.”

De acordo com o Art. 62, a formação de professores “far-se-á em nível superior”, admitindo-se ainda como formação mínima a formação em nível médio. Assim, tal artigo explicita a respeito da formação dos profissionais da educação o seguinte:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores da educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Do ponto de vista legal, a partir da análise e interpretação do art. 62, percebe-se uma certa abertura em relação à formação dos professores para o ensino básico, sendo para estes, uma exigência ou não na sua formação ter ensino superior. Observa-se que a LDB apresenta contradição em relação ao art. 87 § 4º, em que afirma que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Isso vem apresentar um certo descaso em relação ao exercício do magistério, contribuindo para com a desqualificação da educação.

Considera-se, ainda, como uma das marcas de desqualificação da educação no momento contemporâneo, além dos baixos salários, as péssimas condições de trabalho do professor, a própria desvalorização do magistério. A desqualificação, também se encontra nos espaços de formação de professores, que são estabelecidos pelas reformas da educação, também expressos na presente LDB. Ou seja, o que se observa é que a desqualificação da educação vem se inserindo na formação dos professores a partir da criação dos Institutos de Educação Superior – IES, em que não se exige o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa deve ser uma das principais funções no campo da formação, como forma de produção do conhecimento. A desqualificação, também, apresenta-se ainda em programas de formação superior em menor tempo, como forma de aligeirar o processo e de maneira precária, em

atendimento à Lei nº 9.394/96, muito presente, ainda, no Governo Lula. Esta política de formação docente não garante uma sólida formação para os professores.

Com isso, encontram-se concluídos e em andamento diversos programas<sup>19</sup> de formação inicial e continuada de professores em vários estados do país, autorizados e aprovados pelo MEC, para os professores da rede municipal e estadual em parceria com universidades públicas, em atendimento à LDB/96, como apresenta o documento do Plano Nacional de Educação – PNE. Este revela a importância atribuída à certificação em massa dos profissionais da educação que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela Lei:

- 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 qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.
- Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.
- Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino. (PNE, 2000)

Portanto, conforme orientação do PNE, foram criados programas pelo próprio Governo Federal/MEC desde 2004, em atendimento ao professor da rede pública de ensino, que ainda não tem curso de graduação, a exemplo do PROUNI<sup>20</sup>. No PROUNI, os professores

---

<sup>19</sup> Programas de graduação com duração, no máximo, de três anos, que se justificam por suprirem carências e necessidades de órgãos, como prefeituras municipais, que não se sentem em condições de atender as exigências legais no que se refere à formação de seu corpo docente.

<sup>20</sup> Programa Universidade para Todos, criado pelo MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Ainda têm direito a bolsas, professores da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício integrando o quadro permanente da instituição e correndo a vagas em cursos de licenciatura normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. (MEC, 2008).

podem concorrer a vagas nas instituições privadas, com a oferta de bolsas concedidas pelo Estado. Nessa perspectiva, o dinheiro público passa a ser aplicado na esfera privada, contribuindo ainda para com a mercantilização do ensino superior. Isto também se refere a política de expansão do ensino superior, tendo como pressuposto a política educacional emanada dos organismos internacionais.

O PROUNI é uma ação que vem favorecer o fortalecimento da esfera privada, em que o Estado se desresponsabiliza com o financiamento da educação pública, fortalecendo modelos de políticas dos organismos internacionais, que é a diluição das fronteiras entre o público e o privado. Em outras palavras, quando o Estado financia a educação na esfera privada, está transformando a educação em mercadoria, em detrimento de um direito, que é a educação gratuita e universal.

Portanto, estas são políticas de formação que, no cerne das reformas educacionais centradas no capitalismo, não estão resolvendo os problemas da educação. Meszáros analisa que,

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. Dessa forma torna-se claro que o objeto real do reformismo não é de forma alguma aquele que ele reivindica para si próprio: a verdadeira solução para os inegáveis defeitos específicos, mesmo que a sua magnitude seja deliberadamente minimizada, e mesmo que o modo para lidar com eles seja reconhecidamente (mas de forma a isentar a própria responsabilidade), muito lento [...] os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser resolvidos sem que se faça referência ao *sistema como um todo*, que necessariamente os produz e constantemente os “reproduz”. (2005, p. 62) (grifos do autor)

De fato, as reformas com as ações do PNE só vêm favorecer a um projeto capitalista alterando o sentido da educação escolar, a partir das reformulações na universidade pública, que atinge diretamente a formação de professores, desqualificando-a cada vez mais com programas de cunho assistencialista e compensatório.

Foram implementados outros programas de formação de professores, tais como: o Pró-Letramento<sup>21</sup>, Pró-Licenciatura<sup>22</sup>, o Proinfantil<sup>23</sup> (ensino médio) e os programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo este último a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES como agência reguladora da formação de professores. São ações pertencentes às políticas públicas voltadas para a oferta do ensino superior gratuito.

De acordo com o relatório da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, apresentado em julho de 2007, as escolas públicas brasileiras sofrem um déficit muito grande de professores para a educação básica, faltando professores graduados principalmente nas Licenciaturas de Física, Química e Matemática. Para atender à demanda das escolas em todo o país, necessitaria de cerca de 250 mil professores de forma emergencial. Para a “escassez” ou “apagão” do ensino médio, como vem sendo chamado, tem como soluções apontadas pelo CNE o aproveitamento de estudantes das licenciaturas nas disciplinas citadas, bem como o retardamento de aposentadorias de professores de ensino médio por meio de incentivos fiscais e financeiros. Ainda, na tentativa de solucionar o problema da falta de formação, o MEC aponta o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o ensino superior a distância.

O Sistema da Universidade Aberta do Brasil vem sendo tratado, também, como resultado de políticas públicas de formação de professores, tendo em vista a democratização e a expansão do ensino superior, através da publicação de editais para a formação de polos ligados a diferentes instituições públicas federais, por meio de convênios com o MEC. Em 2008, o Sistema UAB apresenta-se, também, já em IES estaduais.

Essas, dentre outras<sup>24</sup>, são ações e metas encaminhadas pelo novo Plano de Educação, Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE, ligado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme Decreto nº 6.094/ 2007. O PDE refere-se às ações implementadas, pela contra-reforma da educação do Governo Lula, principalmente, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad (desde 2005), dando continuidade às iniciativas

---

<sup>21</sup> O Pró-letramento é um programa de formação continuada destinado a professores e especialistas do ensino fundamental (a distância), que visa a melhoria da qualidade do ensino da leitura e escrita e da matemática nas séries iniciais. O Programa é promovido pelo MEC, em parcerias com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e com adesão das secretarias de educação municipal e estadual.

<sup>22</sup> O Pró-licenciatura é um programa de formação inicial para professores em exercício nas redes públicas de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

<sup>23</sup> Proinfantil – Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil. É um curso de nível médio, modalidade normal, com utilização de recursos da educação a distância e encontros presenciais.

<sup>24</sup> Todas as ações do PDE encontram-se disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br>.

de políticas dos outros dois ministros anteriores: Ministro Cristóvão Buarque (2003), um grande incentivador da disseminação da EaD no Brasil, e o Ministro Tarso Genro (2004-2005), este incentivando o financiamento do setor privado de ensino, em nome da “democratização e expansão do atendimento ao ensino superior”. A intenção do PDE, na visão do Ministério da Educação, é promover profunda alteração na educação básica por meio da criação dos Programas citados anteriormente, com o desenvolvimento de ações tendo como objetivo qualificar a educação básica.

Em contrapartida, para Freitas (2007), sobre as metas estabelecidas no PDE, mas especificamente, sobre a premiação aos professores pelo desempenho dos alunos nas provas nacionais, como já vem sendo realizada, isso só vem contribuir mais ainda com a lógica mercadológica que se impõe à educação.

No que se refere ao ensino superior, nas ações do PDE, consideradas, segundo o MEC, como forma de política nacional de expansão da educação superior pública, surge a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo “criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior” (MEC/ REUNI, 2007).

Contudo, o movimento docente levanta sérias críticas em relação ao REUNI, considerando que, com esta ação do PDE, desmonta-se a universidade baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além de que, conforme o objetivo apresentado pelo REUNI, aumentando cada vez mais o número de alunos na graduação, aumenta-se o número de alunos em sala de aula, sobrecarregando ainda mais o trabalho do professor, e contribui ainda para o aumento da contratação de professores substitutos, formando um quadro de professores temporários (professores-equivalentes), voltados somente para o ensino, perdendo o sentido da “dedicação exclusiva” na universidade. Para Taffarel, Santos Junior e Figueiredo (2008), “o REUNI ataca violentamente a autonomia das Universidades. O REUNI é uma farsa em termos de financiamento e cria a ilusão do respeito à autonomia universitária (Art. 4º), com a imposição de metas fixas a todas as universidades”. Essa falta de autonomia universitária pode ser analisada no documento<sup>25</sup> do REUNI, que em

---

<sup>25</sup> Documento elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/ MEC, 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º & 2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.



suas diretrizes gerais apresentam as estratégias de acompanhamento das universidades impostas pelo MEC.

Com isso, o PDE está precarizando o trabalho docente na esfera do ensino superior, fazendo com que o ensino nas universidades se torne cada vez mais superficial. De forma que para o atendimento ao sistema da UAB, necessita contar com o trabalho dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior - as IFES. Além de que, as universidades estão se transformando em instituições que apresentam uma concepção de formação voltada somente para o ensino, com cursos em menos tempo e sem o ambiente acadêmico de pesquisa. Com isso perde-se a qualidade do trabalho docente.

A formação dos professores, em sua grande maioria, vem acontecendo em instituições privadas, nos cursos a distância (IES privadas) ou em polos da UAB. Em 2006, iniciou a implantação de 291 polos da UAB, em parceria com universidades e municípios. De maneira que os alunos formados na modalidade a distância, “terão direito a diploma equivalente aos dos cursos de graduação presenciais. Tal fato é previsto no decreto presidencial nº 5.622 assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 20 de dezembro de 2005”. (MEC, 2007). Isto pode ser uma forma de ocultar a desigualdade de formação entre as instituições, atribuindo o fracasso educacional à falta de competência do indivíduo. Kuenzer (2005, p.93) considera isso, também, como uma forma de “inclusão excludente” desse indivíduo, em que as diversas modalidades de oferta de ensino, muitas vezes não passam de estratégia para melhorar as “estatísticas educacionais”.

Não obstante, o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN) vem apresentando posicionamentos em relação à disseminação dos cursos em EaD no Brasil, conforme a seguinte observação:

A centralidade da educação à distância – EaD nas políticas públicas do MEC é cada vez mais evidente. Aos poucos, está sendo configurado um quadro que trará trágicas conseqüências para a educação brasileira, caso não seja revertido de modo radical. Com efeito, a proposta de criação pelo MEC da Universidade Aberta do Brasil, uma instituição de direito privado e não-gratuita, a minuta de decreto que regulamenta o art. 80 da LDB e o disposto na última versão do anteprojeto de lei que dispõe a educação superior antecipam a aplicação dos termos da OMC reclamados pelos EUA, Inglaterra e Austrália mesmo sem a efetivação desse Tratado de Livre Comércio (TLC) no escopo do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS). Em outros termos, com essas medidas, o Brasil abre seu mercado ao comércio transfronteiriço de educação sem contar nem mesmo com as contrapartidas usuais nos Tratados de Livre Comércio: é uma abertura unilateral aos cyber-rentistas que estão ávidos pelo acesso ao expressivo mercado educacional brasileiro que, somente na educação superior, já

movimenta cerca de R\$ 18 bilhões/ano. (ANDES-SN, apud TORRES e LIMA, 2007, p. 113-114).

Dentro desse contexto, cada vez mais o MEC valoriza as políticas públicas da Educação a Distância, apontando como uma alternativa para a promoção de programas na formação inicial de professores, como já foi visto no documento do PNE: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distancia, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (PNE, 2002).

Para um entendimento melhor a respeito da concepção de formação inicial dos professores dentro das políticas públicas de formação abordadas na atualidade, faz-se necessário uma análise das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores e, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, apontado para a necessidade de pensá-las numa concepção de formação sócio-histórico, motivo pelo qual se torna relevante abordá-las no ponto a seguir.

## 1.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, decorre da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96. A Resolução CNE/ CP 01/2002, anexa ao Parecer 09/2001, estabelece e apresenta os princípios a serem observados na organização institucional e curricular de qualquer instituição formadora de professores da educação básica no país, destacando de acordo com o seu Art. 2º os seguintes fundamentos:

- I - O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - O acolhimento e o trato da diversidade;
- III - O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - O aprimoramento em práticas investigativas;
- V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - O uso de tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Através do Conselho Nacional de Educação – CNE, elaborou-se as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país, bem como o curso de Pedagogia. Assim, o texto base do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005 na forma do Parecer CNE/ CP nº 5/ 2005. Para o seu processo de elaboração teve a participação de entidades representativas de educadores comprometidos com a defesa da educação pública brasileira, tais como: ANFOPE<sup>26</sup>, ANPED<sup>27</sup>, CEDES<sup>28</sup> e FORUNDIR<sup>29</sup>. Entidades estas que já vinham defendendo, desde a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, uma política nacional global da formação dos profissionais da educação e valorização do magistério, a partir de políticas educacionais que contemplem uma sólida formação inicial no campo da formação, indo de encontro a uma concepção de formação inicial de professores pautadas no saber-fazer, etc.

Dessa forma, partindo de uma concepção sócio-histórica de educação, a proposta da ANFOPE, juntamente a outras entidades citadas anteriormente, para formação do pedagogo, pautou-se nos princípios de uma base comum nacional, já assegurada no VII Seminário Nacional Sobre a Formação dos Profissionais da Educação (2005), como documento final, analisando aqui como uma concepção de formação de professores:

1. Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;

---

<sup>26</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso, nem partidário e independente do Estado. Legitima-se em tratar da formação dos profissionais da educação.

<sup>27</sup> Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Sociedade civil sem fins lucrativos que tem como objetivo o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área de educação no Brasil.

<sup>28</sup> Centro de Estudos Educação e Sociedade – Instrumento de luta, ao lado de outras instituições, que atuam no movimento social, no sentido da democratização da sociedade e, especificamente, na democratização da educação, no âmbito nacional. Edita a revista Educação e Sociedade e os cadernos CEDES. Organiza as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs).

<sup>29</sup> Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação/Centros de Educação das Universidades Públicas do País – Acompanham a construção coletiva de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

2. Interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
3. A pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
4. Gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
5. Compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
6. Articulação entre formação inicial e a continuada do profissional da educação;
7. Avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

Esses princípios estabelecidos pelas entidades têm como objetivo a superação da dicotomia entre bacharelado (educadores cientistas da educação) e a licenciatura (professores). Isso implica dizer que superar essa dicotomia vem contribuir para uma melhor formação dos professores, no sentido de garantir uma formação comum a todos os professores. Significa que a educação básica não pode ser mais vista de forma estanque, mas que todos os professores necessitam ter o entendimento do papel e função da escola, bem como as teorias do conhecimento, por meio de uma formação comum para o reconhecimento do seu valor social.

A base comum nacional defendida pela ANFOPE diz respeito à resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, diante das políticas educacionais presentes de caráter neoliberais. Tais políticas vêm contribuir para a desqualificação da formação dos professores, tornando-se aliadas “aos baixos salários, à desvalorização do magistério e as péssimas condições de trabalho dos professores”. (FREITAS, 2000).

A proposta do movimento dos educadores se pauta em uma concepção de formação que ultrapassa a visão tecnicista de formação valorizando com a mesma importância as dimensões teoria e prática na construção da formação dos professores.

Entende-se, também, esta relação, com o pensamento de Taffarel (2007), quando afirma que a teoria pedagógica elaborada em torno da atividade prática do homem, como atividade livre, universal e criativa, transforma seu mundo humano, histórico e a si mesmo.

É através do trabalho educativo que a teoria se faz prática. O aprendizado não acontece de forma espontânea, somente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias “teóricas e metodológicas” a partir do trabalho intelectual. (KUENZER e RODRIGUES, 2006).

Uma educação só se torna realmente “transformadora e revolucionária”, quando sua concepção está pautada em um projeto histórico socialista. Para Marx (1988), é na relação dialética na práxis revolucionária através da consciência que se chega à emancipação humana.

Para um entendimento melhor dos termos “teoria e prática”, bem como a compreensão de “práxis”, busca-se Sarup (1980), que traz um aprofundamento sobre tal questão, estabelecendo uma distinção entre teoria e prática, analisada a partir da filosofia de Aristóteles e o pensamento de Marx:

*A theoria* visa à verdade geral, é compreensiva, e busca conhecer e compreender o mundo tendo como único objetivo o próprio conhecimento. Quanto mais esse tipo de conhecimento se relaciona com princípios e regras gerais, mais é teórico. *A práxis*, por outro lado, é o conhecimento prático, é instrumental. Enquanto o conhecimento teórico visa ao universal, ao permanente e eterno, o conhecimento prático é particular, aplicável e momentâneo. Tanto a *theoria* como a *práxis* são diferentes modos de conhecimento. Os dois conceitos são definidos como simultaneamente exclusivos: nenhum tipo de conhecimento pode, portanto, ser simultaneamente particular e universal, aplicável e inaplicável. Usamos hoje a palavra “*práxis*” para significar a “unidade da teoria e prática”. (SARUP, 1980, p.112).

A partir desse entendimento, para Marx, a unidade da teoria com a prática é a práxis, que se torna revolucionária e manifestada por uma ação social, transferindo o homem de um mundo sem objeto para a esfera da atividade objetiva.

Enfim, essa opção de formação de professores, fundamentada na articulação entre teoria e prática, dentro de um projeto de formação de caráter sócio-histórico, se pauta em uma concepção de formação humana omnilateral que vem contribuir para a emancipação da

educação. Esta que pode ser entendida conforme Sader (2005) como a luta contra a mercantilização, a alienação e a intolerância.

O Ministério da Educação elaborou as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial dos professores, que a primeira vista parecia incorporar as concepções teóricas do movimento dos educadores – uma formação global, omnilateral. No entanto, esse documento se orienta em outros paradigmas revelando a pedagogia das competências a ser desenvolvida entre os professores, efetivando a proposta da certificação por competência da avaliação. (LACKS, 2004).

A proposta do Conselho Nacional de Educação – CNE baseia-se na seguinte legislação:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, Art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Art. 3º, Inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/ CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/ CP nº 27/ 2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “C”, do Parecer CNE/ CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/ CP nº 21/ 2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/ CP nº 1/ 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resolução CNE/ CP nº 2/ 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. (MEC/ CNE, 2005).

Nesse sentido, essa proposta do Conselho Nacional de Educação enfoca uma formação do pedagogo, para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, pautada em um projeto hegemônico, mantendo uma perspectiva tecnicista e conteudista, limitando a formação do pedagogo. Assim, o pedagogo deixaria de atuar, também, em outras instâncias: em atividades de formação pedagógica em cursos de educação profissional, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino ou em experiências educativas não-escolares, na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, e em contextos escolares e não-escolares.

Depois de vários debates surge a Resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que passa a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. De acordo com seu objetivo no art. 2º,

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem o que deve contemplar a formação do pedagogo, apontando como campo de atuação a própria prática de ensino, a gestão escolar e a atuação no contexto educativo informal. O que vem chamar atenção com a nova Resolução é que o curso de Pedagogia não apresenta mais as habilitações. Conforme o Art. 10 do documento do Conselho Nacional de Educação que institui as novas Diretrizes para a Pedagogia, diz que “as habilitações em curso de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Assim, indo de encontro ao Art. 64 da LDB Lei nº 9.394/96, a gestão escolar, planejamento, orientação educacional, bem como outras áreas passam a ser um componente da formação e não mais uma habilitação. Nesse sentido,

A formação para a gestão educacional, como indicada nas DCN – Pedagogia, traz uma contribuição importante rompendo com as visões fragmentadas e fortemente centralizadas da organização escolar e dos sistemas de ensino. Nos debates sobre a formação de pedagogo vários estudos evidenciaram como a divisão do curso de pedagogia em habilitações, como preconizado no Parecer CFE/ CP nº 262/ 1969, acabou por contribuir para que se instalassem, na organização dos processos de trabalho na escola e no sistema de ensino, modelos caracterizados pela divisão pormenorizada do trabalho educativo; pela dicotomização das funções de planejamento, concepção, controle e avaliação, de um lado e, do outro, das funções de implementação, de realização do trabalho planejado; pela reprodução de estruturas e práticas de poder excludentes, também, no contexto das práticas educativas. (FREITAS et al, 2006).

Nessa perspectiva, a docência deve passar a constituir a base da identidade do profissional da educação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no & 1º “compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”. (CNE/ CP, 2005).

O currículo do curso de Pedagogia propõe componentes abertos que ficam a cargo de cada IES, que devem elaborar seus projetos pedagógicos de acordo com a realidade local e das necessidades do momento, buscando atender às expectativas dos sujeitos envolvidos no processo de formação, atendendo à atuação do professor em contextos formais e não-formais. Compreende-se, também, o curso de Pedagogia conforme o Art. 6º “a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógicas das instituições ...”. O curso de Pedagogia deve ter aprofundamento e diversificação nas seguintes áreas: processos educativos e gestoriais em diferentes instituições; tendo aprofundamento nas áreas de gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, educação a distância, educação especial, educação de jovens e adultos, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação popular, etc. (CNE/ CP, 2005)

Outra questão referente às mudanças é quanto à transformação do curso Normal Superior nas IES em Pedagogia. Ou seja, a partir de um novo projeto pedagógico, levando em conta a atual Resolução das Diretrizes Curriculares em Pedagogia, o curso Normal Superior, ainda em andamento, pode transforma-se em Pedagogia, com carga horária e conteúdos, como forma de complementação daquele. Freitas (2003, p.1103) acrescenta que isso é uma forma de “resolver, via legislação, a crise da inadimplência e esvaziamento dos Cursos Normais Superiores hoje existentes”.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia trazem como princípios: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, bem como a ética e sensibilidade afetiva e estética. Nesse sentido, tal proposta procura apresentar uma concepção de educação voltada para uma formação sólida teórica, em que se exigem novas formas de pensar o currículo e sua organização, rompendo com uma formação fragmentada. O curso define a sua estrutura em núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversão de estudos e núcleo de estudos integradores. Esses núcleos devem ser integrados e articulados ao longo da formação, por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar. (FREITAS et al, 2006). Ainda para esses mesmos autores, as discussões sobre o caráter e a identidade do curso de pedagogia não se fecham com a aprovação das Diretrizes. O assunto é polêmico e continua tornando-se um desafio para todos os profissionais do campo da educação e da pedagogia. Até, porque, mesmo havendo a extinção das habilitações, o curso de pedagogia ainda se volta, mais especificamente, para a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, conforme o Art. 4º da Resolução CNE/ CP Nº 1 de 15 de maio de 2006<sup>30</sup>.

Compreende-se, ainda, que os princípios que fundamentam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, mesmo partindo dos resultados de lutas por um projeto sócio-histórico<sup>31</sup>, ainda têm uma representação das reformas educacionais brasileiras, adequando às exigências do mundo contemporâneo, no que diz respeito às competências necessárias aos professores, adequando-os ao trabalho de natureza capitalista da sociedade presente.

Com a abordagem aqui elaborada, compreende-se que o processo de efetivação das políticas públicas de formação de professores vem influenciando diretamente na prática docente, modificando a natureza e a função do trabalho.

Freitas (2007) faz algumas análises sobre a formação dos professores, a partir das novas formas de regulação dos professores, e aponta questões, tais como: flexibilização na formação docente, através dos programas emergenciais; retirada da ambiência universitária e formação de professores de forma massiva com a implementação de educação a distância.

---

<sup>30</sup> Ver documento das DCNs – Pedagogia em anexo.

<sup>31</sup> Conforme Lacks (2006), o projeto sócio-histórico parte de uma concepção de educação que é a formação omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal do ser humano. Esse modelo de projeto contrapõe-se ao modelo de projeto que privilegia o controle do desempenho com vistas à competência e à competitividade, implementado pelas políticas do governo federal.

No Brasil existem cerca de mil cursos à distância credenciados pelo Ministério da Educação, que além das universidades privadas, aumenta-se o número de universidades públicas federais e estaduais credenciadas a UAB.

Portanto, este trabalho sugere para o próximo capítulo um melhor entendimento sobre essa modalidade de ensino a partir do conhecimento histórico, definições e as políticas públicas de EaD que vêm sendo implementadas no Brasil.

## **2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Concepções, Normatização e a Organização do Trabalho Pedagógico.**

Este capítulo traz uma abordagem a respeito da utilização da Educação a Distância ao longo do tempo no Brasil, apresentando que essa modalidade vem sendo cada vez mais ofertada nos cursos de formação de professores, com caráter salvacionista, na tentativa de solucionar a falta de qualificação dos professores e o acesso à educação.

De acordo com o Ministério da Educação, o uso dessa modalidade de ensino tem como objetivo ampliar as oportunidades educacionais no que diz respeito aos cursos em nível superior, bem como garantir a qualidade na educação. Apresenta-se pelos organismos internacionais como estratégia de inclusão social dos segmentos mais pauperizados da população na educação superior, colocando o conhecimento à disposição de um número cada vez maior de pessoas.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino caracterizada, principalmente, pelo distanciamento físico que separa alunos e professores, mediada por alguma forma de tecnologia.

Pimentel (2006) diz que o conceito de EaD abrange um vasto território de informações e que corresponde a circunstâncias históricas, políticas e sociais. Assim como informam Eliasquevici e Fonseca:

Não há uma única definição universalmente aceita para a Educação à Distância, uma vez que precisa ser contextualizada de acordo com os propósitos em questão. Entretanto, existem algumas características que podem ser encontradas, em parte em cada uma das definições, como: separação professor-aluno, utilização de multimeios, respeito ao ritmo de aprendizagem, organização de apoio-tutoria, aprendizagem independente ou flexível, comunicação bidirecional, procedimentos industriais, etc. (2004, p. 22).

Roca (2001) conceitua a EaD como um sistema de formação sem condicionamento de tempo e ocupação do estudante, e que apresenta vantagens específicas, tais como: ótima relação custo/eficiência; expansão da formação a grupos não favorecidos por outras modalidades de ensino; o aluno assume responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Para Santos e Medina (2005), a EaD é vista como uma modalidade de ensino-aprendizagem caracterizada pela distância geográfica que separa aluno e professor, e que seu processo de interatividade entre professor e aluno é facilitado por algum tipo de tecnologia. Caracterizam ainda a EaD pela união da tecnologia, com conteúdos e serviços.

De forma semelhante, ainda se define a EaD como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias (a internet, o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, etc.), na separação espacial/temporal de professores e alunos.

Diante dos conceitos apresentados pelos diversos autores, a respeito da Educação a Distância, é notória que a separação física entre professor e aluno torna-se como característica marcante, e que é determinada como principal definição da EaD.

Ainda assim, para o entendimento de conceitos apresentados a essa modalidade, necessita entender a EaD a partir de algumas características específicas, tais como:

- a) Uma educação a partir de um sistema aberto;
- b) Dimensão tempo/espço como construção subjetiva, na distância física entre professor e estudante;
- c) Autonomia do aluno no processo de aprendizagem, a partir de estudos individualizados e independentes;
- d) Interatividade no processo de comunicação dos sujeitos na ação educativa, no processo ensino e aprendizagem;
- e) Compreensão do conhecimento em rede, com o uso de tecnologias.

Reportando-se ao processo histórico da Educação a Distância (EaD) ao longo do tempo, também chamada de Teleducação, sabe-se que é conhecida desde o século XIX. Contudo, somente nas últimas décadas despertou o interesse no contexto educacional. O seu surgimento foi a partir da necessidade do aperfeiçoamento profissional e cultural de milhões de pessoas, de acordo com os meios disponibilizados em cada momento histórico mundial.

Alguns autores tratam que o desenvolvimento tecnológico da educação a distância aconteceu por fases, chamadas de gerações. A primeira geração de ensino a distância no país aconteceu em 1904, através do ensino por correspondência, enviado pelo correio. Os sistemas

dessa primeira geração foram substituídos por sistemas de impressão eletrônica. A segunda geração apresentada por cursos em televisão, rádio, interação por telefone, satélite e TV a cabo. Esta fase foi impulsionada ao final da década de 50, com os programas instrucionais através da televisão. As redes telefônicas foram, também, um grande avanço tecnológico nesta geração. A terceira geração<sup>32</sup> é baseada em redes de conferências por computadores e a internet, associadas ao acesso a banco de dados, bancos de informação e bibliotecas eletrônicas.(PRETI, 2000).

Ainda assim, contextualizando as passagens dessas gerações, analisa-se que um dos modelos de educação a distância que se consagraram na metade do século XX foram a criação do Instituto Rádio Técnico Monitor em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro em 1941. Já na década de 1970, surgiu a oferta de cursos supletivos a distância, via satélite, acompanhados por kits de materiais impressos. A clientela para os cursos de supletivos eram adultos com um mínimo de leitura e compreensão de textos, estabelecendo um processo independente de estudo.

Porém, somente na década de 1990, houve uma maior mobilização do país para a Educação a Distância com o uso das Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação, e com o crescimento da Internet em 1994 teve-se uma expansão maior.

Para um entendimento melhor da disseminação da Educação a Distância no Brasil, faz necessário destacar os seguintes projetos (1904 – 1992), conforme quadro abaixo:

<b>ANO</b>	<b>PROJETOS</b>
1904	Instituições privadas ofereciam cursos pagos, por correspondência, ofertando iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior.
1934	Edgard Roquete-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio.
1939	Surgiu o Instituto Rádio Monitor.
1941	Surgiu o Instituto Universal Brasileiro – São Paulo, com a utilização

<sup>32</sup> Preti (2000) faz referência a 4 gerações, transformando a terceira geração em 2 gerações: o uso do computador com o uso da internet, colocando o aluno em contato direto com o tutor.

	basicamente de material impresso.
1947	Nova Universidade do Ar, patrocinada pelo SENAC, SESC e emissoras associadas.
1961/65	Movimento de Educação de Base (MEB) – Igreja Católica e Governo Federal utilizavam um sistema rádio-educativo: educação, conscientização, politização, educação sindicalista, etc.
1970	Projeto Minerva – convênio entre Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta para a produção de textos e programas.
1972	O Governo Federal enviou à Inglaterra um grupo de educadores, tendo à frente o conselheiro Newton Sucupira: no relatório final apresentou um grande obstáculo à implantação da Universidade Aberta e a Distância no Brasil.
1970	Fundação Roberto Marinho – programa de educação supletiva a distância, para 1º e 2º graus.
1992	Foi criada a Universidade Aberta de Brasília (Lei 403/92), podendo atingir três campos distintos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação do conhecimento cultural: organização de cursos específicos de acesso a todos;</li> <li>• Educação continuada: reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela universidade;</li> <li>• Ensino superior: englobando tanto a graduação como a pós-graduação.</li> </ul>

Quadro 1: Projetos de Educação a Distância no Brasil (1904 – 1992).

Fonte: Adaptado de Pimentel (2006).

Como se pode observar, esse quadro vem ilustrar os primeiros programas realizados através do ensino a distância, chegando ao ensino superior. Para não perder o foco desta pesquisa, o importante aqui é ter o entendimento, neste breve percurso histórico, como

surgiram os primeiros cursos de formação inicial de professores e, de que forma a EaD vem sendo disseminada em todo o País.

Foi com o sistema rádio-educativa, a partir da década de 60 do século XX, que a EaD começou a ter maior expressão no País. Destacaram-se assim nesse período iniciativas como a TV Educativa do Maranhão; a TVE do Ceará com o programa TV Escolar; a Fundação do Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB); o CEN (Centro Educacional de Niterói); o CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília), destacando neste, o Projeto Acesso, desenvolvido em convênio com a Petrobrás; a Fundação Anchieta em São Paulo e a Fundação Educacional Padre Landall de Moura.(PRETI, 1996).

O Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), já na década de 70, foi tido como a primeira experiência educativa via satélite no Brasil. Em seguida, o Telecurso de 2º Grau, em parceria com a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e Roberto Marinho (TV Globo), deu continuidade à transmissão e recepção de Tele-aulas vindo gerar o Telecurso de 1º grau na década de 80 e o Telecurso 2000, com 1º e 2º graus, na década de 90. Ainda nesta última década, desenvolveu o projeto “Um salto para o futuro”, e os programas da TV escola, destinados à atualização e capacitação de professores.

A Universidade de Brasília – UNB é reconhecida como pioneira nessa modalidade de ensino no Brasil, contando hoje com o denominado Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Contudo, como informa Preti (2000), foi a Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT que implementou a primeira experiência (1995) na modalidade em EaD, de um curso de graduação em licenciatura plena em educação básica, para a formação de professores em exercício, das séries iniciais do ensino fundamental. Daí passou a formar uma grande demanda de professores distribuídos por diferentes regiões de Mato Grosso. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD já colaborou com outras universidades públicas de Mato Grosso, bem como as de outras regiões do país.

Para a implantação do curso, o grupo formado para o NEAD contou com a participação de três instituições públicas envolvidas (UFMT, SEDUC e UNEMAT). Para isso, o grupo contou com assessores de outras universidades brasileiras, bem como experiência de EaD em outros países, como a exemplo da Télé-Université du Quebec. (ALONSO, 2000).

Foi com o uso das Novas Tecnologias da Informação (TIC), na década de 90, e a expansão da Internet no ambiente universitário, que se aumentou a mobilização das IES brasileiras para a Educação a Distância. Entende-se, então, que existe uma relação entre a

EaD e o uso das tecnologias de comunicação, pois a modalidade da EaD só se tornou possível com o avanço das tecnologias disponibilizadas em cada momento histórico.

A EaD teve como primeira tecnologia a escrita, a chamada tecnologia tipográfica (o ensino por correspondência), e posteriormente a tecnologia de comunicação e telecomunicações, ou seja, o livro impresso foi a primeira forma de EaD de massa, seguido então do rádio (disponível desde a década de 20), a televisão (disponível desde o final da década de 40) e mais recentemente o computador, com a explosão da Internet.

A Internet é a tecnologia de informação que teve maior crescimento e impacto social nos últimos anos. A Internet tem uma velocidade de expansão impressionante, ligando centenas de redes individuais em todo o mundo através dos chamados protocolos. Os protocolos são entendidos como conjuntos de regras que supervisionam as comunicações realizadas através do sistema Internet, possibilitando a troca de mensagens entre os computadores conectados.

A Internet vem fazendo parte de todas as áreas do conhecimento. É considerada como uma grande inovação tecnológica educacional, no sentido de ser uma ferramenta global de comunicação, sendo disseminada por todo o mundo, sem formas de controle.

A Internet torna-se uma ferramenta de comunicação em todo o mundo, tendo o correio eletrônico (e-mail) como uma de suas aplicações mais popular e muito utilizada em sistemas de educação da EaD, como forma de interagir com o professor e outros colegas de curso.

Interatividade é a característica principal das tecnologias, significando a possibilidade do usuário interagir com uma máquina. No entanto, o conceito de interatividade é diferente de interação. A interação é a ação recíproca entre dois sujeitos que ocorre de forma direta ou indireta, mediatizada por algum meio de comunicação, havendo intersubjetividades e de retorno imediato. E a interatividade diz respeito à atividade humana, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma retroação da máquina, no sentido de buscar e trocar informações. Os dois meios são utilizados na EaD de forma complementares (BELLONI, 2006).

Como a Educação a Distância é concebida como uma modalidade de ensino possibilitada pela mediação de suportes tecnológicos digitais e de rede, faz-se necessário pensar a importância destes no campo do ensino no que diz respeito à prática docente, bem como os processos de aprendizagem. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)



são consideradas na perspectiva de um sistema neoliberal, o ponto-chave para o entendimento das diversas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais das últimas décadas no país e no mundo.

Assim, afirma-se que a introdução das TIC veio produzir uma mudança revolucionária no campo da educação e na sociedade como um todo. Alguns discursos apontam que existem controvérsias em relação ao seu uso, ou seja, há os que consideram a inovação tecnológica como um progresso que busca o bem comum, como forma de qualificar a força de trabalho, exigindo das instituições educativas um ensino de qualidade. E os que consideram que tal progresso só beneficia uma minoria, de forma que requer cada vez mais qualificação da força de trabalho, e que gera o desemprego e reduz o papel da escola à reprodução da ordem social existente.

A forma de produção mediada pelos meios tecnológicos é que vem exigir dos trabalhadores mais qualificação. Os trabalhadores que não alcançam tal qualificação passam a ficar à margem do meio produtivo provocando um processo de desemprego e exclusão social, considerando os trabalhadores como “analfabetos tecnológicos”, sendo tratados como desqualificados. Esse pensamento se complementa quando Magalhães diz que,

Isso não significa que os sobreviventes sejam mais afortunados do que os que estão à margem no esquema da globalização. Obviamente, todo aquele que se acha predestinado – pela “sorte ou pela competência” – a ocupar uma vaga no processo de produção encontra-se mais à vontade em sua condição de “incluído” socialmente; ainda assim não pode considerar-se seguro em sua totalidade. O individualismo excessivo, nessa “guerra de todos contra todos”, já lhe furtou a humanidade. E mesmo na sua aparente segurança, o indivíduo das sociedades pós-modernas (ou pós-industriais) não se pode afirmar livre em seu cotidiano. A pós-modernidade impõe um padrão de vida ao sujeito contemporâneo que representa, para o seu universo, o que o *clip* significa para o mundo do vídeo. A rapidez e a fragmentação humana é a reprodução do ritmo acelerado dos computadores e da televisão. (2004, p. 47).

Portanto, com base nas novas formas de organização do trabalho, com a inserção das TIC, a educação torna-se um papel estratégico na formação e qualificação da mão-de-obra, e que na lógica do discurso hegemônico vem superar o atraso social.

Com base nesse pensamento é que as TIC incorporadas no uso da EaD passam a ser uma proposta de inclusão digital. Para Barreto (2001), a aposta nas TIC agrega

modernização, ao mesmo tempo em que escurece os processos de acesso e os modos pelos quais são produzidos. O uso das TIC na EaD dispensa a medição pedagógica, em nome de uma aprendizagem dita autônoma, promovendo a ausência de discussões coletivas no processo de formação de professores.

Contudo, nem sempre os alunos que optam por essa modalidade de educação têm certa intimidade com meios tecnológicos, e muitas vezes, os alunos que se matriculam no curso a distância não tem o menor entendimento a respeito do seu funcionamento, comprometendo assim a sua formação. Pode-se perceber isso nos diversos sistemas de EaD, impostos pelas políticas de formação de professores.

Portanto, foi em 1996 que se oficializou na política nacional a era normativa da educação a distância, através da Lei nº 9.394/ 96, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Com isso, substanciou-se a partir do Art. 80 dessa mesma Lei, quatro parágrafos sobre a EaD, conforme pode-se analisar abaixo:

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

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

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

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

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O Ministério da Educação passa então a regulamentar o Art. 80 da Lei nº 9.394/96 com os Decretos nº 2.494 de 10 fevereiro de 1998 (sendo revogado pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005) e nº 2.561 de 27 de abril de 1998, com a revogação da Portaria Ministerial nº 301 de 7 de abril de 1998. Isso veio indicar os critérios que as instituições deveriam adotar para obter o credenciamento para a oferta de cursos de graduação a distância e educação profissional tecnológica a distância. (MEC/ SEED, 1997).

Portanto, a EaD é regulamentada e revogada por Decretos e Pareceres<sup>33</sup> que estabelecem o credenciamento, bem como autorizam e caracterizam a EaD como modalidade educacional.

Segundo o Ministério da Educação, cerca de 42% da população brasileira de professores do ensino fundamental ainda não tem a formação exigida pela lei. Com isso, o País passa a ter como alternativa para esse problema a modalidade de EaD, uma vez que 70% dos seus municípios ainda não contam com oferta regular de educação superior. Justifica-se, ainda, a expansão dessa modalidade no País, pela busca por formação e qualificação provocadas pelo aumento da competitividade e exigências no campo do trabalho.

Em 3 de abril de 2001, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1 estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação a distância no país, estabelecendo as exigências de autorização, bem como a forma de reconhecimento de cursos a distância ofertados por instituições estrangeiras.

---

<sup>33</sup> Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB. (Lei nº 9.394/96). - Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394/96. - Portaria nº 301, 7 de abril de 1998 (MEC). Define normas para credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. - Resolução CES/ CNE nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. - Parecer CES/ CNE nº 908/98. Especialização em área profissional. - Parecer CES/ CNE nº 617/ 99. Aprecia projeto de Resolução que fixa condições de validade do certificado de cursos de especialização. - Portaria nº 612, de 12 de abril de 1999, e Portaria nº 514, de 22 de março de 2001. Autorização e Reconhecimento de cursos sequenciais. - Decreto nº 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/2005 (que revogou o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998) com a normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998). (SEED/ MEC, 2007)

Segundo Pimentel (2006), os decretos citados acima foram revogados a partir de uma nova regulamentação, através do grupo de especialistas em EaD, pela Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, criado pelo MEC. O grupo tinha representantes de instituições públicas, privadas e membros do Ministério. Assim, em agosto de 2002, surgiu o relatório da comissão destacando alguns pontos, tais como: revisão dos critérios e procedimentos adotados pelo MEC para autorizar e reconhecer cursos a distância; construção de padrões nacionais de qualidade para EaD; desconsiderar credenciamento específico para EaD quando as instituições já forem autorizadas no sistema presencial; integração da EaD ao planejamento pedagógico das instituições de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.

Então, foi no período de 2001 a 2006 que se intensificou a expansão de ensino superior em EaD, surgindo os diversos modelos. Com o estabelecimento de franquias, o Ministério da Educação credenciou 105 universidades nas esferas públicas e privadas, para cursos de graduação, distribuídas nas diversas regiões, para a modalidade a distância com polos em qualquer lugar do Brasil, destacando-se o setor privado, conforme a tabela abaixo:

REGIÃO	PRIVADAS	PÚBLICAS		COMUNITÁRIAS
		ESTADUAL	FEDERAL	
CENTRO-OESTE	07	02	04	-
NORTE	02	01	02	-
NORDESTE	09	05	06	-
SUL	12	04	07	05
SUDESTE	28	04	10	-
SUB- TOTAL	58	16	29	05
TOTAL UNIVERSIDADES	58	45		05

Tabela 1 - Número de instituições públicas e privadas credenciadas em EaD por região.

Fonte: MEC/ SESu – Educação Superior a Distância. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em 21/06/2008.

Diante desse número de universidades credenciadas em todo o País, segundo o Ministério da Educação, já conta com cerca de 5.528 polos em EaD, em sua grande maioria na esfera privada. Com isso, observa-se que essa modalidade apresenta-se como um modelo de educação mercadológica promovendo ainda mais a privatização do ensino, o que poderia ser decretado como forma de políticas sociais na melhoria do desenvolvimento do país.

Para Gentili (2007), o ideal é que se tenha educação pública de qualidade, de forma que se criem condições culturais a partir de propostas com “materialidade e sentido” para uma sociedade de quase todos excluídos em busca de direitos democráticos.

De acordo com o desenvolvimento de políticas de formação, essa modalidade a distância surge para atender a um público com as mais diversas características, destacando assim:

- Pessoas que moram em lugares distantes que não oferecem cursos presenciais de ensino superior;
- Pessoas que buscam a facilidade de acesso aos meios que favoreçam a continuidade da formação, sem prejuízo das rotinas pessoais e profissionais;
- Pessoas com dificuldades em frequentar uma sala de aula todos os dias nos cursos presenciais.
- Pessoas movidas por imposição do sistema onde atuam, em atendimento à qualificação em processos de certificação.

Segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), hoje o Brasil já se encontra com mais de 3 milhões de alunos nos cursos de EaD, tanto na esfera pública quanto na privada. Para isso estão sendo implementadas diversas ações governamentais com programas<sup>34</sup> através da EaD, como estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, conforme apresenta a SEED/ MEC:

---

<sup>34</sup> Aqui serão destacados, sem um maior aprofundamento, somente os programas com maior proximidade ao objeto de pesquisa apresentado, de forma que todos os outros programas (não apontados no trabalho) que também fazem parte das ações governamentais estão disponíveis no site do MEC ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

## 1) Programa Nacional de Informática – ProInfo

Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), criado pela Portaria nº 522 , de 9 de abril de 1997, em atendimento ao ensino fundamental e médio. É desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Existe uma Coordenação Estadual do ProInfo em cada unidade de Federação, tendo como função principal introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública articulando as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs)<sup>35</sup>.

Como complemento a esse programa surge o chamado **e-proInfo**. O e-proInfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações em cursos e projetos, bem como diversas formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. É composto por dois ambientes (Web Sites): Participante e Administrador.

Participante diz respeito ao ambiente em que as pessoas interessadas se inscrevem e participam dos cursos e diversas outras ações oferecidas por várias Entidades conveniadas. Com isso, os participantes passam a ter acesso a conteúdos, informações e atividades organizadas por módulos e temas, além de poderem interagir com coordenadores, instrutores, orientadores, professores, monitores e com outros colegas participantes. Para tais atividades, são recorridas ao ambiente colaborativo através dos recursos disponíveis: Tira-dúvidas, Notícias, Avisos, Agenda, Diário e Biblioteca. Há ainda outros ambientes interativos como o e-mail, o Chat, fórum de discussões e banco de projetos, além de outras ferramentas para avaliação.

Administrador permite que as pessoas credenciadas pelas Entidades conveniadas desenvolvam, ofereçam, administrem e ministrem cursos a distância e diversas outras opções de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem, configurando e utilizando todos os recursos disponíveis no ambiente.

A questão é que tanto para Participante quanto para Administrador, o recurso disponível é sempre via Internet.

---

<sup>35</sup> Tem como objetivo implantar a Informática Educativa nas unidades escolares por meio de professores multiplicadores.

## **2) Programa em Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPERD**

O PAPERD é um programa desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, em parceria com a CAPES, para apoiar projetos que visem o desenvolvimento da educação presencial e/ ou a distância. O MEC, por meio do PAPERD, incentiva a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, incentiva a pesquisa em educação a distância, bem como apoia a elaboração de teses e doutorados sobre as aplicações tecnológicas a Educação, destinados exclusivamente a estudantes da pós-graduação *Stricto Sensu*.

## **3) Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO**

O PROFORMAÇÃO é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização, ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas redes públicas de ensino superior.

Este programa é utilizado para a consecução de atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (Encontros Quinzenais), e atividades de práticas pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo período letivo.

## **4) Pro-licenciatura**

O Pro-licenciatura é um programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e médio. Tem por objetivo a oferta de vagas para cursos de licenciatura na modalidade a distância, nas áreas de maior carência de professores para a

educação básica por meio de assistência financeira a Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias e confessionais. Por meio desse programa, através de instituições públicas, são oferecidos diversos cursos de licenciaturas em áreas, tais como: Pedagogia, Educação Especial, Normal Superior, Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Artes Visuais, Música, Teatro, Educação Física e Letras.

O Pro-licenciatura apresenta-se em duas fases. O Pro-licenciatura Fase I, como é chamado, teve início em 2004, instituída pela Chamada Pública SEED/ MEC nº 01/ 2004, tendo como público-alvo os alunos egressos do ensino médio, aprovados nos processos seletivos realizados pelas instituições participantes. O programa já conta com cerca de 20.000 alunos matriculados em 160 polos de apoio presencial espalhados por todo o país.

O Pro-licenciatura Fase II, instituído pela Resolução FNDE nº 34/ 2005, teve início em 2006, destinado aos professores em exercício na rede pública de ensino, há pelo menos um ano e sem habilitação legal exigida na área em que atuam, também aprovados pelos processos seletivos das instituições participantes. O programa visa até 2009 ofertar 140 mil novas vagas para a formação de professores em exercício nas redes públicas nos anos finais do ensino fundamental e/ ou ensino médio.

## **5) Universidade Aberta do Brasil – UAB**

Trata-se de um programa criado pelo Ministério da Educação, em 2005, com o objetivo de articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. É formado por instituições públicas de ensino superior, com parcerias de estados e municípios brasileiros, tendo a EaD como veiculação dos conteúdos dos diversos cursos. O programa UAB funciona com o apoio dos chamados Polos de Apoio Presencial. Os polos ficam localizados em microrregiões e municípios com pouca ou nenhuma oferta de ensino superior. São mantidos por municípios ou governos de estado que oferecem infra-estrutura física, tecnológica e pedagógica para o acompanhamento dos alunos no curso.

A UAB tem como organização administrativa a Diretoria de Educação a Distância (DED), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com parceria da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o Ministério da Educação (MEC). A prioridade desse programa é com a capacitação e formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, através da metodologia da Educação a Distância.



As instituições que participam da UAB são reconhecidas pelo MEC e tem como exclusividade em educação a distância o programa UAB. Ainda segundo o MEC (2008), o Sistema UAB é ampliado com 269 novos polos<sup>36</sup> de apoio presencial e um total de 207 novos cursos na área de formação de professores (159 licenciaturas, 47 lato sensu e 1 aperfeiçoamento). O Sistema da UAB tem como proposta do atual ministro da educação, Fernando Haddad, cobrir até 2010 o déficit de 250.000 professores.

Com efeito, o que vem sendo alcançado com tais programas apresentados, em especial com esse último, a partir da oferta de cursos em educação superior em instituições públicas de ensino superior, sem dúvida é causar uma ruptura com cursos de formação à distância, de curta duração e de caráter mercadológico. Contudo, ainda se encontra de forma contraditória no sentido de privilegiar a formação inicial de professores em exercício por meio da modalidade de educação a distância. (FREITAS, 2007).

As ações governamentais implementadas por esses diversos programas de formação ofertados na modalidade a distância, bem como financiamento para projetos de construção de modelos alternativos e convênios entre instituições educacionais, são vistos como forma de superar os problemas no campo educacional. Para o Ministério da Educação, a EaD é uma forma de democratizar o ensino e incluir as pessoas ao mundo do trabalho, pois a EaD na visão deste, ainda, possibilita inclusão digital, tida como um meio para as pessoas competirem no mundo globalizado.

Contudo, o que se tem evidenciado a partir de uma análise crítica em relação aos projetos de educação a distância é que tais projetos surgem como programas assistências e focalizados, a partir de formações de modo aligeirado e de caráter instrumental, como respostas para a ampliação dos índices educacionais, em atendimento às agências financiadoras. Isso acarreta em políticas que aprofundam ainda mais a desqualificação do ensino, bem como a desigualdade social.

## 2.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM EAD

Tratar das questões relativas ao ensino na modalidade em EaD, requer, também, um conhecimento a respeito da organização do trabalho pedagógico. Embora a educação a

---

<sup>36</sup> Todas as instituições, cursos e polos participantes do sistema em UAB encontram-se disponíveis no site do MEC.

distância prescindida da relação face a face, exige uma organização de sistema que possibilite a construção do seu planejamento a respeito dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, do material didático a ser utilizado, da proposta metodológica, do processo de acompanhamento e avaliação de aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico refere-se ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em um dado momento histórico em sala de aula, bem como sua organização global como projeto político-pedagógico. Um projeto político-pedagógico representa uma intenção ou estratégia.

Para a organização do trabalho pedagógico é interessante fazer uma análise de categorias, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/métodos de ensino, etc. (FREITAS, 2001).

Os objetivos e a avaliação de ensino são categorias opostas em sua unidade, pois os objetivos se referem ao momento final do que estar sendo concretizado, enquanto a avaliação diz respeito ao momento real confrontando com os objetivos previstos. A avaliação está interligada aos objetivos em uma condição de dependência e, ao mesmo tempo, objetivos sem a concretização da avaliação ficam no vazio. Não tem como constatar se os objetivos foram atingidos sem a concretização da avaliação. Dentro da organização do trabalho pedagógico, os objetivos são vistos como elementos para a construção do conhecimento.

A escola capitalista apresenta objetivos que se referem a uma função social seletiva como forma de manutenção da sociedade elitista, considerando que a escola capitalista não é para todos, contribuindo para com a desigualdade social. Portanto, “a função social da escola capitalista incorpora aos objetivos da escola, bem como as práticas de avaliação, que passam a fazer parte da organização do trabalho pedagógico”. (FREITAS, 2001, p.96).

Para tratar do conteúdo/método, outras categorias apresentadas por Freitas (2001) para a organização do trabalho pedagógico, destacam-se três aspectos principais: a ausência do trabalho como princípio educativo, a fragmentação do conhecimento e a gestão.

O trabalho como princípio educativo significa dizer que o trabalho é tido como a realização humana que possibilita a transformação da natureza. O trabalho determina e é determinado pelas relações sociais que o homem estabelece. O trabalho se opõe ao capital, resultando na divisão do trabalho manual e intelectual. (MARX e ENGELS, 2002).

Tal antagonismo entre trabalho e capital define como se dá a produção do conhecimento em nossa sociedade, bem como a divisão da teoria e prática apresentada na organização curricular, apresentando a contradição na organização do trabalho pedagógico.

Portanto, para Freitas (2002a, p. 164), em relação à formação de professores, o aluno não pode chegar ao final do curso sem compreender uma questão fundamental para a sua própria formação e atuação profissional na escola e na sociedade: o trabalho. Este é visto como a categoria principal para análise do trabalho pedagógico construído historicamente na escola.

O trabalho na forma de organização do trabalho pedagógico deve ser vivo, e não como trabalho não-material. O trabalho material na escola capitalista foi substituído pela atividade do professor, levando-se em conta os interesses das classes dominantes. As diferentes classes se relacionam de maneiras diferentes com o trabalho material, fortalecendo sua divisão no interior da escola com tipos diferentes de ensinos.

O trabalho pedagógico é visto como fonte do conhecimento e como princípio articulador da relação teoria e prática, durante todo o processo de formação do aluno, ou seja, a prática deve ser refletida na teoria e devolvida à prática, tornando indissociável a relação prática-teoria-prática.

A dissociação da relação teoria e prática provoca a fragmentação do conhecimento. “A fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior”. (FREITAS, 2001, p. 111).

A organização do trabalho pedagógico em EaD torna-se mais complexo do que na forma presencial, pois não se trata somente da articulação dos elementos que compõem o planejamento de aula: objetivo/avaliação, conteúdos/métodos, tem-se ainda, a integração dos multimeios e o material didático, tornando uma relação pedagógica diferente, bem como um processo de avaliação com trato bem específico dessa modalidade.

O processo de avaliação nesse contexto é entendido como uma atividade política no subsídio de tomadas de decisão. Dentre os aspectos para os processos de avaliação nessa modalidade de ensino, além das dimensões estruturais e organizacionais, devem ser avaliadas em seus cursos a proposta curricular, a avaliação do material didático, avaliação do sistema comunicacional, a avaliação da aprendizagem, etc.

O processo de avaliação em EaD, embora se pautar nos aspectos da educação presencial, requer um tratamento diferenciado, pois o aluno não conta com o professor presencial. Portanto, a avaliação deve se pautar em aspectos, tais como: acompanhamento dos alunos nas discussões das propostas no material didático, dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos, relação com tutores e colegas do curso, processos de interatividade, uso de material bibliográfico, aprofundamento e reflexão crítica acerca do conteúdo das diversas áreas do conhecimento, relação do conhecimento com a prática pedagógica, frequência, etc. O aluno é avaliado em seu processo de estudos, suas estratégias cognitivas e sua capacidade de aprendizagem autônoma.

Sendo a autonomia como uma das principais características do aluno em EaD, presente também como resultado dos processos da organização do trabalho pedagógico, passa a ser como categoria necessária a ser discutida em seguida.

### 2.1.1 A autonomia dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem

No que diz respeito à modalidade em EaD, a autonomia do aluno passa a ser elemento indispensável na ação educativa, em que os resultados da sua aprendizagem dependem inteiramente do esforço individual de cada um na construção de uma aprendizagem autônoma, formando sujeitos autônomos. A própria estrutura e organização de um curso nessa modalidade acaba exigindo esse perfil do aluno, alegando o fato de que na EaD os alunos são pessoas adultas, como se a questão “adulto” estivesse ligada à questão “independência”. Preti assinala que,

No campo da modalidade a distância, fala-se muito e, e há muito tempo, sobre a qualidade do estudante “ser autônomo”, ser “independente”, pois são conceitos fundamentais da filosofia em EaD. Um dos principais objetivos das instituições de educação a distância é formar estudantes autônomos. Mas aqui tropeça-se, na maioria das vezes, em confusões e equívocos conceituais, ao se utilizar o termo “autonomia” como sinônimo de autonomização<sup>37</sup> - ou o que é mais freqüente – de autodidatismo<sup>38</sup>, capacidade de a pessoa estudar por conta própria e que se aproxima muito do slogan “faça você mesmo” (do-it-yourself), típico da fase pós-fordista. (PRETI, 2005, p.121).

<sup>37</sup> Para Preti (2005, p. 121), “no sentido de práticas ou de propostas-projetos, uma vez ‘instituídas’, serem tomadas como se tivessem força, ou capacidade para garantir, por si mesmas, processos e resultados, não visando ao sujeito, mas em função do próprio projeto, ou das normas instituídas, perdendo de vista a ‘finalidade’ daquela ação e do projeto [...]”.

<sup>38</sup> “Referi-se a métodos educativos em que o estudante tem liberdade na escolha não somente do ritmo de sua aprendizagem, da organização do seu tempo, dos recursos a diferentes meios e fontes de aprendizagem, mas igualmente na escolha dos objetivos e dos métodos de sua educação [...]” (PRETI, 2005, 121).

Pensando nos alunos dos cursos a distância, Preti (2005) levantou alguns estudos sobre “as concepções e dimensões da autonomia”, esclarecendo que não se trata aqui da autonomia no sentido ontológico<sup>39</sup>, como qualidade constitutiva do ser humano ou modo de ser do homem, e sim como projeto de vida pessoal e coletivo nas mais variadas dimensões de ser em sua “forma-ação”, em seu processo de hominização, tais como: dimensão sócio-histórica, dimensão afetiva, dimensão teórico-metodológica e dimensão técnico-instrumental<sup>40</sup>.

Dessa forma, entende-se por dimensão sócio-histórica como a capacidade de decidir o que fazer e como fazer, dando intencionalidade as ações; a dimensão afetiva diz respeito às atitudes de interesses e de motivação; a dimensão teórico-metodológica está ligada aos processos de aprendizagem de forma independente, rompendo com a submissão ao outro; a dimensão técnico-profissional corresponde ao interesse de conhecer estratégias para chegar ao conhecimento.

Os alunos dos cursos em EaD, de fato, deveriam adquirir essa autonomia em todas as suas dimensões, como condição necessária para a sua formação. Contudo, levando-se em conta as suas subjetividades diante da sua história de vida, em que a própria construção da autonomia está ligada ao contexto histórico-cultural de cada um, observa-se que nem todos os alunos conseguem atingir esse grau de autonomia, para a construção da sua aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Preti (2005) faz alguns questionamentos importantes em relação à capacidade do educando atuar por si mesmo:

Mas o que ocorre com o estudante dos cursos a distância? Mergulhado em situações e condições de aprendizagens desafiadoras, de conflitos cognitivos, ele consegue construir sua autonomia, sua independência, sua aprendizagem autônoma, com capacidade de construir seu caminho ao longo do curso e encontra-se diferente ao final dele? Mas quem é esse estudante? Qual é a realidade desse estudante que possui capacidade de autogerir seu estudo e sua progressão na aprendizagem? As estratégias de aprendizagem individual do estudante, o material didático, muitas vezes auto-instrucional, e o sistema de tutoria possibilitam-lhe essa construção? Quais são as condições (objetivas e subjetivas) em que se dá seu processo de aprendizagem? Não estaremos elaborando o “mito” do aluno autônomo, capaz por si só de autogerir sua vida e seu estudo? (PRETI, 2005, p. 124).

---

<sup>39</sup> Ver a dimensão ontológica em Preti (2000).

<sup>40</sup> Para um maior aprofundamento sobre as dimensões da autonomia estudadas por Preti (2005), ver o texto: A autonomia do estudante na educação a distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas.

Diante de tais reflexões, em que a autonomia é característica principal nos modelos de curso na modalidade a distância, mas que fica difícil lidar com os processos de aprendizagens de alunos que não apresentam condições ou preparação (por diversos motivos) para serem alunos autônomos, como acreditar na EaD como forma de “inclusão social”? Além de que, essa estratégia de oportunidade de aprendizagem, como responsabilidade individual, recai sobre os alunos a culpa pelos seus fracassos no percurso da formação.

De acordo, ainda, com as definições e características apresentadas sobre a EaD, nota-se uma ênfase maior nos processos de ensino, no que diz respeito à estrutura organizacional ou modo de ensino; pouco se volta para a questão da aprendizagem, como forma de entender as condições de aprendizagens dos alunos.

Ainda dentro do processo de organização do trabalho pedagógico em EaD, exige-se a figura do tutor, na função de mediatizar o processo de ensino e aprendizagem.

### 2.1.2 O tutor na EaD

Para a realização de um curso a distância, exige-se uma equipe de profissionais, que fica distribuída entre a instituição credenciada e a unidade/polo conveniada – coordenação pedagógica do curso, coordenação de polo, secretária acadêmica, técnicos de secretaria e de informática, entre outros. E ainda os profissionais ligados diretamente ao ensino: professor formador/especialista, tutor eletrônico ou a distância e o tutor presencial ou tutor de sala.

O tutor presencial ou de sala desenvolve um trabalho de grande importância na formação em EaD, sendo confundida muitas vezes pelos alunos com a função do professor formador. Normalmente, o tutor tem formação acadêmica na mesma área do curso em que atua, posto como uma exigência no processo de seleção. A função básica da tutoria é levar o aluno a superar todo tipo de dificuldade na sua relação com os conteúdos do curso.

Em algumas experiências em EaD, como a exemplo do Núcleo de Elaboração Aberta e a Distância do Instituto de Educação da UFMT, utiliza-se para o tutor a terminologia orientador acadêmico, pois se considera que o termo “tutor” está desgastado no âmbito de cursos tradicionais de massa de EaD, desenvolvidos ao longo do País. Como informa Foerster,

[...] a função do tutor tem sofrido muitas críticas, desgastando-se, principalmente, por desempenhar um papel burocratizado, essencialmente de controle, no cumprimento de tarefas, em detrimento de processos de caráter mais interativos, voltados para a aprendizagem propriamente. Em muitos casos a ênfase da tutoria tem ficado única e exclusivamente no atendimento ao aluno por telefone, fax, correio, etc, prejudicando um conhecimento dos envolvidos, por intermédio de uma relação mais sistemática entre as equipes da academia e os alunos. Isso funciona como um dos maiores gargalos para os elevados índices de evasão dos cursos, chegando com frequência a patamares muito próximos dos 70%. (2005, p. 137).

No entanto, substituir a nomenclatura tutores por orientadores acadêmicos, ou ainda, professores-orientadores (como se apresentam em alguns contextos) não altera a concepção e a natureza do trabalho pedagógico desse profissional (o tutor). Uma vez que o tutor de sala tem como função acompanhar e orientar<sup>41</sup> todas as atividades propostas pelo curso, e ainda contribuir efetivamente na formação dos estudantes, orientando nas atividades e esclarecendo dúvidas em relação aos conteúdos<sup>42</sup> abordados, pelos professores formadores nas suas diversas especialidades. O tutor não domina todas as áreas de conhecimento envolvidas no projeto do curso.

O tutor presencial exerce um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Normalmente, o tutor trata-se de um professor com formação específica em termos de graduação ou pós-graduação, da mesma área do curso em que atua. Nesse sentido, o tutor, além de exercer uma função técnica<sup>43</sup>, exerce também a função gerencial e a pedagógica, sendo contratado com remuneração no valor de \$500,00 a \$600,00<sup>44</sup> em algumas instituições. O candidato a tutor é submetido a um processo de seleção por meio de prova de títulos e entrevista, porém com contratos de curta duração, sem vínculo empregatício e sem outros direitos trabalhistas. Isso induz à precarização do trabalho docente, bem como descaracteriza a função do professor, uma vez que as exigências necessárias para atuar enquanto tutores são as mesmas de um professor (de acordo com o currículo exigido pelas instituições), ou seja, o professor torna-se um tutor. Além de que, existe uma

---

<sup>41</sup> De acordo com Foerster (2005, p. 142), o trabalho de orientação acadêmica (tutor) “é uma dimensão que a equipe de coordenadores de polos e autores do material didático não conseguiria atender, dada a extensão territorial abrangida em cada polo e o grande número de alunos. Daí o trabalho do orientador acadêmico torna-se um aspecto de significado especial, porque garante, na prática, a execução de objetivos que, sem a colaboração deles, poderia correr o risco de ser frustrada”.

<sup>42</sup> Muitas vezes o tutor sente-se obrigado a esclarecer os conteúdos transmitidos pelos professores formadores que não ficaram bem entendidos pelos estudantes.

<sup>43</sup> Normalmente o tutor deve possuir conhecimentos básicos em informática e fluência em ambiente de Internet.

<sup>44</sup> Em alguns programas, como a exemplo da tabela UAB/ MEC, a bolsa do tutor presencial custa \$500,00 com carga horária semanal de 20 horas, podendo, inclusive, funcionar eventualmente aos domingos.

diferenciação no valor das bolsas para os tutores. Isso reporta ao pensamento de Mészáros, quando informa que,

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar “completamente as condições da sua existência política, e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser*”. (MESZAROS, 2005, p. 59) (Grifos do Autor).

Essa reflexão vem comungar com o entendimento sobre o trabalho nos processos de tutoria. Nos programas da UAB, os tutores e professores recebem bolsas pagas pelo FNDE – MEC/SEED, diretamente em conta-benefício do tutor, havendo uma diferenciação salarial nesse sistema de ensino, em relação ao salário do professor formador. Conforme o Art. 8º da Resolução/ FNDE/CD/Nº 44, de 24 de dezembro de 2006, em que se estabelecem orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do sistema da UAB vinculado ao MEC/ FNDE, considera que:

Art.8º A título de bolsa, o FNDE pagará, mensalmente, a cada beneficiário os seguintes valores:

- I. Coordenador/Suplente da UAB nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES – professor ou pesquisador designado/indicado pelas instituições vinculadas ao sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais e, no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função.
  
- II. Professor/Pesquisador – professor ou pesquisador designado/indicado pelas Instituições vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos



no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

- III. Tutor a distância – participante dos cursos e programas da UAB, selecionados pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, para o exercício das atividades típicas de tutoria em educação a distância, sendo exigida experiência no magistério ou formação pós-graduada. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função.
- IV. Coordenador de polo – professor da rede pública, em efetivo exercício a mais de 03 (três) anos em magistério da educação básica, que será responsável pela coordenação do polo de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, enquanto exercer a função.
- V. Tutor presencial – professor da rede pública estadual ou municipal, da cidade da sede do polo, selecionado pelas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Sistema da UAB, com formação em nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de no mínimo um ano de magistério na educação básica. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

Corroborando com o pensamento de Barreto (2008), observa que o tutor de sala ou presencial recebe um valor menor da bolsa, sendo, portanto, introduzido no contexto educacional brasileiro pela EaD, como o elo mais frágil do trabalho docente. O tutor não tem os mesmos direitos de alunos, funcionários e professores da instituição vinculada.

De acordo com os elementos apresentados até aqui a respeito das implementações de políticas de formação em EaD, uma das questões que foi considerada como ponto de discussão nos vários congressos no Brasil é a respeito da situação de regulamentação da EaD. Segundo o documento final que saiu do I Simpósio Nacional de Ensino a Distância<sup>45</sup>, “a educação a distância precisa ter um marco legal para regulamentar questões como formas de

---

<sup>45</sup> A Câmara dos Deputados reuniu representantes do Ministério da Educação, parlamentares, especialistas de diversas escolas de EaD e Universidades, realizado em 30 de agosto de 2007.

avaliação e supervisão dos cursos, área de abrangência e funcionamento dos polos municipais”, como forma de expandir ainda mais essa modalidade de ensino. Daí surge a partir dos Decretos já elaborados para a regulamentação da EaD, uma legislação específica, como forma de atualização permanente das bases legais, de marcos regulatórios e de referenciais e de qualidade para o setor, como se pode analisar conforme a SEED/MEC<sup>46</sup>:

- Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006;
- Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2007;
- Portaria nº 01, de 10 de janeiro de 2007;
- Portaria nº 02, de 10 de janeiro de 2007 (revogada);
- Portaria nº 40, de 13 de dezembro de 2007.

Daí pode-se analisar os processos de credenciamento, autorização e reconhecimento para a oferta de EaD. Considera-se que parece haver uma prioridade do ensino a distância, em detrimento do ensino presencial, em que a formação de professores é priorizada cada vez mais na formação a distância. Isso implica dizer que a implantação de polos de EaD é menos dispendiosa que investir no ensino público convencional, reduzindo o papel do Estado no financiamento da educação. A estratégia do uso da educação a distância passa a ser vista como a massificação na formação de professores.

Dessa forma, faz-se necessário entender os interesses que estão em jogo como formas de políticas “inclusivas e desenvolvimentistas” do governo, tendo a Educação a Distância como principal forma de viabilizar a democratização do ensino superior. Com esta ação, diminuem-se os gastos com estruturas físicas e grandes investimentos com recursos humanos.

Portanto, as contradições presentes entre as classes sociais no seio da produção capitalista vêm refletir nos processos de formação dos professores, em que se encontram as contradições vividas pelos diversos tipos de alunos nos diversos cursos, como a exemplo da EaD, na forma de organização do trabalho pedagógico. As práticas de EaD vêm atender às diversidades de estudantes para atender as demandas nacionais, regionais e locais, em que os

---

<sup>46</sup> Todos os documentos referentes aos decretos e portarias citadas, estão disponíveis no site da SEED/ MEC sobre Regulamentação da EaD no Brasil.

imperativos econômicos estão presentes, atendendo aos interesses públicos e privados, tratando a educação como uma nova mercadoria.

As contradições presentes nas práticas de EaD podem-se analisar a partir das concepções de formação e a organização do trabalho pedagógico encontradas em uma experiência no curso de pedagogia em EaD, próximo assunto a ser discutido nesta pesquisa.

### **3 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA: O que dizem os dados da realidade**

Este capítulo vem apresentar e analisar a concepção de formação de professores e os elementos da organização do trabalho pedagógico na educação a distância em uma experiência de um curso de pedagogia, em uma unidade/polo. Pretende-se, com base no que foi discutido nos capítulos anteriores, apresentar os dados e análises, contextualizando o objeto pesquisado, a partir de um estudo de caso. Como afirma Gil (2006), os propósitos do estudo de caso são os de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por eles influenciados.

Com isso, materializa-se um entendimento das categorias de conteúdos presentes, para o atendimento dos objetivos deste trabalho, procurando compreender, principalmente, a concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico em EaD.

A organização do trabalho pedagógico refere-se ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em um dado momento histórico em sala de aula, bem como sua organização global como projeto político-pedagógico. Para a organização do trabalho pedagógico é interessante fazer uma análise de elementos, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/métodos de ensino, etc. (FREITAS, 2001).

Portanto, para a investigação do objeto estudado, surgem aqui, elementos e categorias necessárias à compreensão das suas particularidades para entender a sua totalidade. Kuenzer (1998) afirma que cada categoria de conteúdo é passível de detalhamento em subcategorias que se configura em um movimento que vai do geral para o particular, e do particular ao geral na investigação, compreendendo a sua totalidade.

Os dados organizados para as análises são sobre: a instituição e unidade/polo apresentando questões referentes ao curso de pedagogia a distância (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação), a partir da sua proposta de curso; falas dos tutores sobre a sua atuação nos processos da EaD (entrevista); as informações dos alunos sobre a sua formação em EaD (questionários). Portanto, tais dados para as análises se pautam em aspectos que contribuem para compreender a concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino.

### 3.1 SOBRE A INSTITUIÇÃO<sup>47</sup> E A UNIDADE/ POLO

A Instituição X de ensino superior trata-se de uma instituição privada, localizada na região sul do País, cujo credenciamento para oferta de cursos superiores a distância deu-se conforme os documentos: Parecer CES/CNE 402/02 / Portaria nº 3496/02 de 13/12/2002 publicada em 16/12/2002 e, recredenciada através da Portaria nº 556 de 20 de fevereiro de 2006 – Diário Oficial da União de 21 de fevereiro de 6, Seção, p. 12/ Parecer nº 445/ 2005 (SEED/ MEC).

Essa instituição é composta atualmente por 257 polos de ensino a distância instalados nas várias cidades dos diferentes estados do País, com cursos de graduação, pós-graduação e educação corporativa (treinamento, aperfeiçoamento e atualização), conforme o quadro abaixo:

<b>Estados</b>	<b>Nº de Polos/cidades</b>
Alagoas	05
Bahia	58
Acre	04
Amazonas	02
Ceará	07
Distrito Federal	07
Espírito Santo	06
Goiás	22
Minas Gerais	56
Mato Grosso do Sul	09
Mato Grosso	21
Pará	05
Paraná	28
Paraíba	02
Pernambuco	04

<sup>47</sup> Todos os dados informados sobre a Instituição foram encontrados na proposta do curso.

Piauí	01
Rio de Janeiro	08
Rio Grande do Sul	34
Rondônia	08
Roraima	01
Santa Catarina	18
São Paulo	42
Sergipe	01
Tocantins	03

Tabela 2 - Relação de estados/polos em EaD da Instituição X.

Fonte: Site da Instituição X. Acesso em: 02/09/2008.

O sistema de ensino apresentado por essa instituição é o semi-presencial/ bimodal e multimidiático<sup>48</sup>, sendo considerado como Sistema de Ensino Presencial Conectado – SEPC. As aulas são ao vivo, via satélite, Internet e ambiente Web<sup>49</sup>, de forma que são divididas entre tele-aulas, auto-estudo e ambiente Web, a partir de um cronograma específico. As atividades não presenciais são realizadas via Web, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Tal ambiente é um meio utilizado na mediação e forma de comunicação na interação do professor com os alunos: e-mail, Chat, fórum, portfólio, etc. Portanto, nesse sistema de ensino, a interação do professor com os alunos é indireta, dando grande importância aos meios tecnológicos.

As aulas são transmitidas por teleconferência ou videoconferência em tempo real, ou seja, um professor transmite sua aula para muitas salas espalhadas pelo país com até cinquenta alunos por sala ao mesmo tempo. A aula é acompanhada por um tutor local, que faz a ponte presencial com o professor e tutores que estão on-line. As salas podem ter uma webcam que permite visualizar remotamente como estão os alunos. Depois da chamada tele-aula, tem o momento da aula-atividade (também pode acontecer em alguns módulos antes da tele-aula), que é dirigida pelo tutor de sala, sendo realizada através de material impresso em forma de roteiro, abordando os objetivos e procedimentos metodológicos das aulas.

<sup>48</sup> Diz respeito pela composição do sistema em atividades presenciais e a distância, síncronas e assíncronas, e pela utilização de diferentes mídias na transmissão e construção do conhecimento.

<sup>49</sup> Web ou www – world wide web, que significa rede de alcance mundial. É um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet.

Para o cumprimento das atividades do curso durante a semana, a instituição disponibiliza um sistema próprio, no qual o aluno recebe login específico e senha, podendo acessar o material elaborado pelos professores. O login também possibilita ainda o acesso à Biblioteca Digital.

Para a realização do curso, existe uma equipe de profissionais que ficam distribuídos entre a instituição credenciada e unidade/polo conveniado, tais como: coordenação pedagógica do curso, coordenação de polo, secretária acadêmica, técnicos de secretaria e de informática, entre outros. E ainda os profissionais ligados diretamente ao pedagógico:

Professor Especialista/Formador – responsável por ministrar as tele-aulas, selecionar, planejar e desenvolver o conteúdo; elaborar, redigir o material de apoio e da aula atividade e participar no planejamento, na organização e na orientação das atividades de estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso.

Tutor Eletrônico – Profissional que acompanha o processo de ensino e aprendizagem do aluno (on-line), sendo mediador e responsável pela aproximação e articulação entre os alunos, tutores de sala e professores especialistas (on-line).

Tutor de Sala – Responsável por assessorar os alunos nas dificuldades e dúvidas. Atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem encaminhando dúvidas, sugestões, comentários e participações dos alunos durante as tele-aulas e no seu estudo. Acompanha, orienta e envia as dúvidas e participações dos alunos nas atividades e auxilia na condução do estágio curricular.

A unidade/polo escolhida para a realização desta pesquisa está localizada em uma cidade do interior do estado da Bahia, com divisa nos estados de Alagoas, Sergipe e Pernambuco, na região nordeste do País. A criação deste polo iniciou no ano de 2002 com o curso de Pedagogia. Hoje, esse polo oferece 05 cursos de graduação: Pedagogia, Serviço Social, Ciências Contábeis, Administração e Curso Superior de Tecnologia. As aulas funcionam no turno noturno e acontecem somente uma vez na semana. Algumas turmas funcionam aos sábados, durante o turno matutino, a exemplo da turma pesquisada.

Como esta unidade/polo não tem estrutura própria, o curso funciona em parceria com uma escola de ensino fundamental de origem privada, ocupando algumas de suas salas de aula, em horário em que a escola não funciona. No entanto, a escola dispõe de uma sala específica só para o funcionamento da secretaria do curso, ficando nesse espaço único, para a

organização de todas as questões administrativas relativas aos cursos. Para a conexão com o sistema das tele-aulas, as salas de aula dispõem de um computador com o sistema da universidade exclusivo para o uso do tutor durante a aula, um projetor multimídia e telão. A escola também disponibiliza o seu laboratório de informática para o uso dos alunos no curso. Embora a escola apresente uma boa estrutura física e materiais de aparência conservada, o laboratório encontrava-se com poucos computadores disponíveis para uso.

Para a realização dos cursos a unidade/polo dispõe dos seguintes recursos humanos:

QUANTIDADE	FUNÇÃO
01	Coordenadora de Pólo
03	Secretárias
01	Técnico em Informática
01 (por turma)	Tutor Eletrônico
01 (por turma)	Tutor de Sala

Quadro 4 - Pessoas que trabalham no polo.

Fonte: Unidade/ Polo

A coordenadora de polo assume a função de resolver problemas de caráter administrativo. Serve como um elo direto entre universidade e unidade/polo. As questões pedagógicas estão ligadas à função do tutor de sala, que dependem das orientações do tutor eletrônico.

Os alunos matriculados nesse polo, principalmente, da turma do curso de pedagogia pesquisada (26 alunos), são alunos de cidades vizinhas que não dispõem de ensino superior.

O curso de Pedagogia dessa instituição tem como duração mínima 7 semestres, acontecendo uma vez na semana, com encontros presenciais dos alunos na unidade/polo conveniada.



Segundo a instituição, o curso tem como objetivo formar professores para atuar no exercício da docência, na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar e, em outras em que as disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos. O corpo docente<sup>50</sup> é formado por 04 doutores, 19 mestres, 16 especialistas e 04 professores só com graduação fazendo mestrado.

De acordo com a proposta do curso, é composto de atividades que compõem o portfólio, estágio, trabalho de conclusão de curso e participação em atividades científico-culturais, ofertadas pela própria instituição (a distância também), ou por outros eventos em outras instituições. O curso possui uma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas<sup>51</sup>, distribuídas em 7 módulos, em que cada módulo corresponde a um semestre. Sendo 2.800 horas – atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos. Mais 300 horas de estágio supervisionado realizados prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E ainda 100 horas de atividades científico-culturais, constituídas de atividades teórico-práticas.

O Estágio Supervisionado é realizado nos campos externos, oferecidos pelas instituições escolares e não-escolares, públicas e privadas e no local de trabalho do aluno.

O aluno que já atua como professor docente nos anos iniciais do ensino fundamental ou na Educação Infantil poderá ter redução de parte de carga horária obrigatória. As atividades de estágio são orientadas pelo tutor de sala, bem como outros profissionais envolvidos, com funções específicas, conforme o que é apresentado na proposta do curso:

Ao Colegiado do Curso – Definir normas para o estágio curricular em conjunto com a coordenação do curso e os docentes supervisores e zelar pelo cumprimento das mesmas; aprovar o planejamento das atividades de estágio.

Ao Coordenador de Curso – Participar da elaboração do regulamento e do plano do estágio curricular; orientar e aprovar a ação da central de estágio nas orientações ao tutor da sala e aos supervisores de campo; colaborar com os docentes supervisores nas orientações

---

<sup>50</sup> Informação encontrada no site da Instituição X. Acesso em: 02/09/2008.

<sup>51</sup> Ver matriz curricular do curso de pedagogia em anexo.

ao tutor de sala e ao supervisor de campo, no acompanhamento da realização do estágio; articular-se com a Pró-Reitoria Acadêmica para divulgação dos procedimentos dos convênios e cadastros.

Ao docente supervisor – Elaborar, juntamente com a coordenação do curso, o plano e as orientações de estágio, com atividades específicas, destinadas a cada módulo no qual o estágio é desenvolvido; revisar o plano de estágio e as orientações de estágio a cada início de módulo, repassando à Central de Estágio, os procedimentos necessários para acompanhamento do estágio; elaborar, juntamente com a coordenação do curso, o plano de redução de carga horária, contendo as orientações de estágio para o aluno com redução; acompanhar, com mediação do tutor eletrônico e do tutor de sala, a realização das atividades de estágio propostas.

Divisão de Convênios e Estágios – receber as solicitações de celebração de convênios e parcerias das unidades; realizar o cadastro da instituição concedente do estágio, por meio de convênios e parcerias com as instituições escolares e não-escolares; orientar e esclarecer dúvidas quanto aos convênios e parcerias; orientar o tutor de sala e o supervisionar de campo sobre os procedimentos e as atividades a serem desenvolvidas; conferir e aprovar a documentação acadêmica relativa a convênios e cadastramento de instituições.

A Central de Estágio – Orientar o tutor de sala sobre os procedimentos e as atividades a serem desenvolvidas; receber, conferir e aprovar a documentação relativa à redução de carga horária, conforme orientação da coordenação de curso e docentes supervisores e proceder ao lançamento no sistema;

Tutor Eletrônico – Participar da avaliação das atividades pertinentes ao estágio, sob orientação da coordenação do curso e dos docentes supervisores; orientar, juntamente com a Central de Estágio, a atuação do aluno na realização das atividades de estágio; atender às dúvidas dos alunos, quanto à execução das atividades de estágio e o relatório final; avaliar o relatório de estágio inserido no portfólio, atribuindo conceito.

Compete ao tutor de sala e unidade – Constatar e cadastrar as instituições ou estabelecimentos de ensino que ofertam Educação Infantil e Série Iniciais, concedente de estágio, para análise das condições de campos, tendo em vista a celebração de convênios; orientar os alunos na escolha do campo de estágio, quando for o caso; organizar semestralmente o encaminhamento de estagiários e a distribuição das turmas, conforme as orientações da Coordenação do Curso e dos professores supervisores; acompanhar a

realização das atividades de estágio, realizadas fora do campo de estágio, dos alunos de sua unidade; orientar e acompanhar a elaboração do relatório de estágio; assinar a ficha de acompanhamento dos alunos, nas atividades desenvolvidas fora do campo de estágio; receber e encaminhar o pedido de redução de carga horária de estágio do aluno, juntamente com a documentação comprobatória; zelar pela realização e pelo bom funcionamento do estágio.

O estágio supervisionado, bem como o portfólio do aluno, a PCI (Prova Cumulativa Interdisciplinar) e o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), também são formas de avaliação da aprendizagem no curso.

Os resultados são expressos em conceitos, baseados em uma estrutura de percentuais, assim descritos:

EX – Excelente – entre 90% e 100%

MB – Muito Bom – entre 80% e 89%

B – Bom – entre 70% e 79%

S – Suficiente – entre 50% e 69%

I – Insuficiente – até 49%

Para a aprovação do aluno no módulo, é necessário que o aluno alcance o conceito S – Suficiente ou superior, em todas as atividades citadas acima. Quando o aluno obtém o conceito “I – Insuficiente” na PCI e nas outras atividades do portfólio ou do estágio, tem direito à recuperação, conforme prazos estabelecidos pela coordenação do curso.

Os presentes dados apresentados sobre a instituição e a unidade/polo vêm ajudar a compreender sobre a concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico, conforme as análises que seguem.

### 3.2 ANALISANDO A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para o desenvolvimento das análises que seguem, serão levados em conta, além dos dados expostos acima (expostos na proposta de curso), as informações dos alunos sobre o

seu processo de formação nessa modalidade de ensino (questionário), e ainda, algumas falas de tutores, como forma de contribuição para o entendimento da concepção de formação de professores presente no curso de pedagogia em EaD da instituição X, a partir de algumas subcategorias, a exemplo de: interação, autonomia e a relação teoria e prática.

O contexto da experiência abordada nesse trabalho apresenta-se na divisão do trabalho docente, a partir dos diversos profissionais e suas funções: Professor especialista/formador, tutor eletrônico e tutor de sala, entre outros profissionais de apoio técnico. Como assinala Alves (2007), percebe ainda, por traz das práticas vigentes, uma concepção fordista de educação, em que se define quem irá produzir o material, quem se responsabiliza pelo design instrucional, quem irá tutorar, etc.

Partindo dessa formatação de ensino, analisa-se, aqui, uma concepção de formação ainda centrada nos modelos do neotecnicismo<sup>52</sup>, pensada na década de 70 do século XX, em que existe uma dicotomia entre os profissionais (professores formadores) que pensam o conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, e aqueles (tutores de sala) que só reproduzem tal conhecimento para os alunos. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento torna-se inevitavelmente fragmentada.

O conhecimento deve ser elaborado de forma coletiva, e que os profissionais que compõem o processo possam entendê-lo na sua totalidade, evitando que o conhecimento se transforme em mera informação. Conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história, pois o conhecimento é histórico.

Essa concepção de formação torna-se visível, também, a partir do ambiente em que o curso funciona, pois mesmo tratando do ensino a distância, que pode acontecer em qualquer espaço e tempo, sabe-se que uma das marcas da desqualificação da educação está justamente nos espaços de formação dos professores. Os cursos de graduação estão cada vez mais perdendo o sentido da ambiência acadêmica, sem o compromisso com a pesquisa e extensão, precarizando o ensino. Saviani chama a atenção para o fato de que,

Com efeito, o vetor da política educacional para o nível superior no Brasil, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem sido a chamada diversificação de modelos. Daí o surgimento de diferentes tipos de

---

<sup>52</sup> Para aprofundamento, ver em Freitas, L.C. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

instituições oferecendo as mais variadas modalidades de cursos. Daí, também, a descaracterização das próprias universidades com a admissão, chancelada pela nova LDB, da organização de universidades especializadas por campo de saber. Com isso, a universalização do conhecimento, característica inerente ao conceito mesmo de universidade, que era exigida na legislação anterior, já não é mais necessária para a organização das instituições universitárias. Tal orientação, sem dúvida, traz conseqüências para a sociedade em geral e para a educação, em particular, pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referencia para a formação das novas gerações. (2007, p. 438-439).

É nesse sentido que a formação de professores vem acontecendo também nos chamados polos a distância, em convênio com as IES. No entanto, considera-se importante ressaltar que a falta de condições de acesso e as dificuldades em preparar professores para o trabalho não podem ser um estímulo para o uso de qualquer tipo de formação (presencial ou a distância), advindas das reformas educacionais. Pretto (2001) reforça que a formação dos professores é essencialmente um ato político de formação de cidadania e não um simples oferecimento com o uso de recursos de informação e comunicação.

Em vista da existência dessa opção de formação – EaD, é que os alunos da unidade/polo em estudo, através dos questionários, apresentam as suas escolhas por essa modalidade de ensino. Sabe-se que muitas vezes a escolha por essa modalidade de ensino parte das mais diversas justificativas, que dependem das necessidades e perfil de cada aluno. Com essa opção de formação, ficam explicitadas as orientações educacionais de inspiração neoliberal, de um projeto hegemônico, que se baseia na ideia de escolha do mercado ou consumidor de educação, “compatíveis com os estilos de vida, interesses e necessidades do cliente”.

Levando-se em conta que a unidade/polo em que a pesquisa se realiza localiza-se em uma cidade que existem, também, outros cursos de formação de professor de forma presencial (pública e privada), questiona-se qual o motivo que levaram tais alunos a fazer um curso através da modalidade em EaD (pergunta 01- APÊNDICE A). Para essa questão, surgiram respostas, tais como: falta de opção (20% dos alunos); através do Prouni (6,66% dos alunos); falta de tempo na semana (60% dos alunos); facilidade (13,33 dos alunos).

Referente a essa questão, um ponto que chama a atenção é quando os alunos apontam como falta de opção. Essa resposta torna-se contraditória, pois conforme foi informado, existem nessa mesma localidade do polo em estudo outros cursos presenciais.

Sabe-se que o processo de seleção para a entrada nesses cursos também se torna bastante atraente para aqueles alunos que não conseguiram entrar nos cursos presenciais, devido a sua forma de ingresso ainda ser bastante seletiva, deixando muitos a margem do ensino. Por outro lado, muitos dos professores não se preocupam com tipo de formação recebida, pois a procura por qualquer curso está em função das exigências da Lei 9.394/ 96 ao professor. Conforme Saviani (2007), a estratégia é incluir alunos em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos pelo mercado.

Como as aulas aconteciam uma vez na semana e geralmente em um turno (motivo também pelo qual o aluno escolheu fazer um curso nessa modalidade de ensino), compreende-se que isso vem implicar na qualidade da formação dos professores. O professor necessita ter uma sólida formação teórica e prática para desempenhar bem o seu trabalho, de forma que tenha o domínio de tais categorias a partir do trabalho intelectual. Essa concepção de formação passa a contribuir com a formação de professores com o mínimo de conhecimento, que por sua vez vem influenciar na formação dos seus alunos, anunciando-se aí a precarização da formação.

Os questionários não foram identificados pelos alunos, mas de acordo com a sequência das perguntas/respostas, percebe-se de forma clara o perfil do aluno que considera essa modalidade de forma satisfatória ou não. Em relação àqueles que responderam “por falta de opção” surgiram respostas, quanto ao resultado das suas expectativas em relação ao curso, como: “Não. Infelizmente não sairei com muita bagagem, além de não me identificar com o curso que faço, a forma que é passada o conteúdo deixa muito a desejar”. (ALUNO - 01)

Mesmo o aluno respondendo de forma positiva a segunda pergunta (se o curso corresponde à sua expectativa) ainda surgiu resposta de forma contraditória, como: “Sim (corresponde). De fato, gostaria que houvesse mais tele-aula em um mesmo dia”. (ALUNO 02). O aluno responde que o curso está correspondendo às suas expectativas, contudo, observa que ainda sente falta de mais tele-aulas. Essa ressalva pode comungar com a fala do aluno anterior, em que o curso de alguma forma apresenta fragilidade na contemplação do conhecimento, no que diz respeito às informações e à transmissão dada pelo professor acerca dos conteúdos. Isso remete muito a uma fala de Kuenzer (2005), quando diz que, dependendo da forma de como se estrutura o trabalho educativo, os alunos provavelmente acumularão perdas em relação aos conteúdos.

Outra resposta também negativa em relação a mesma questão é a do aluno que diz entrar no curso através do Prouni, e que ele considera que não foi uma opção pessoal e que o curso não corresponde à sua expectativa.

Como a EaD é tida, também, como uma forma para a “democratização do acesso ao ensino”, o Prouni surge como essa possibilidade, a partir da concessão de bolsas para estudantes de camadas menos favorecidas, e professores do ensino fundamental. Segundo Gurgel,

[...] A metodologia de usar as vagas ociosas particulares, para aumentar a oferta, tem a propriedade de criar demanda compulsória para o setor privado, em detrimento do setor público. Amplia-se assim, com dinheiro público, a esfera do particular. A alternativa de criar e ampliar mais vagas públicas, com todas as virtudes de qualidade e menores custos para o setor público, foi deliberadamente rejeitada. A opção por trabalhar com as vagas das unidades particulares é um passo a mais na direção da mercantilização do ensino superior.[...] (2007, p. 25)

Assim, a contradição também surge quando muitas vezes o aluno escolhe essa modalidade de ensino por não ter o direito de escolha, como a exemplo dos alunos que fazem o curso através do Prouni, e aqueles que escolhem essa modalidade de ensino sem conhecer o seu funcionamento. Isso implica em algumas dificuldades no seu processo de aprendizagem, como, por exemplo, se sentir estimulado a interagir durante as aulas. Como se sabe, manter a motivação na sala de aula não é nada fácil, principalmente quando o professor está a quilômetros de distância dos alunos, sem perceber as expressões dos seus rostos, as subjetividades das suas falas, suas apatias e interesses.

Em relação ao estímulo à interação nas aulas, no entendimento das suas respostas, eles se consideraram participativos, pois eram atentos a tele-aulas, bem como aos momentos das suas atividades com o tutor de sala. De acordo, também, com as observações realizadas, esse era o único momento “livre” que os alunos tinham para expor o seu pensamento acerca do assunto estudado. Aqui eles se referem a uma participação passiva no momento da tele-aula, uma vez que o tempo nesse sistema de ensino, não favorece a uma participação mais ativa por parte do aluno, reportando-se a uma concepção de formação tradicional. Essa concepção não estimula o aluno a exercitar o seu pensamento e expor a suas ideias. Ainda assim, tem aluno que diz não se sentir estimulado a participar nas aulas, devido tudo ser muito rápido e, ao mesmo tempo, cansativo.

Da mesma forma, quando se questiona sobre a eliminação das dúvidas, a maioria dos alunos respondeu que sim, conseguem tirar as dúvidas, porém complementam sua resposta afirmando que isso só acontece com o auxílio do tutor de sala. Mas que nem sempre o retorno por parte do professor formador é satisfatório, pois o mesmo não consegue acompanhar todas as dúvidas de todos os alunos ao mesmo tempo nos diversos lugares. Isso faz entender que nem sempre o Chat se torna um meio tão eficaz assim no que diz respeito à interação com os alunos. Entende-se, também, essa questão através do depoimento do tutor:

[...] Às vezes eles têm o questionamento que outros polos tiveram, já enviaram, o professor leu os outros polos e tira a dúvida deles aqui. Mas dificilmente pela demanda de polos que tem naquele Chat, naquele momento ali, o nome da cidade não é falada, sua pergunta não é lida, isso também priva o aluno de ta participando. (TUTORA “A”<sup>53</sup>).

Silva (2002) defende a interatividade nos processos de aprendizagens, seja por meio presencial ou a distância, e argumenta que a comunicação em sala de aula ambienta o sujeito na confrontação coletiva num ambiente complexo. Essa interatividade na sala de aula deve ser engendrada pela autoria do professor.

A interação professor, aluno e conhecimento torna-se muito importante no processo ensino e aprendizagem. Contudo, na experiência apontada, tal interação fica praticamente inviabilizada nos ambientes virtuais, assim como nesse molde de ensino que, por motivos já explicitados, apresenta uma inviabilidade de uma concepção de formação de professores emancipatória.

Além da falta efetiva da interação entre professor e aluno, observa-se que as dificuldades enfrentadas pelos alunos para a sua aquisição do seu conhecimento são muitas. Isso se torna notório quando se questiona sobre o uso da biblioteca digital, uma vez que a unidade/polo não possui biblioteca. Os alunos (66,66%) informam que não costumavam visitar a biblioteca digital, por sentirem dificuldades de acesso. Alegam o fato de ainda não ter Internet em suas casas ou falta de computador. Os outros (33,33%) dizem usar a biblioteca às vezes. Daí encontra-se uma concepção de formação em que os alunos fazem pouco uso de leituras para o fortalecimento da sua formação teórica, contribuindo para a desqualificação do ensino.

---

<sup>53</sup> Tutora de sala do curso de Pedagogia, depoimento colhido dia 29/08/2008.



Sabe-se que a Internet é a tecnologia de informação que teve maior crescimento e impacto social nos últimos anos, fazendo parte de todas as áreas do conhecimento. No entanto, sabe-se, ainda, que existem diversas desigualdades de produção, fazendo com que as tecnologias sejam alcançadas apenas por interesses do capital, ou seja, mesmo que as tecnologias sejam uma necessidade, ainda não estão ao alcance de todos.

Além da falta de Internet em suas casas ou dificuldade de acesso, o aluno da EaD (a exemplo do estudo em questão) deixa também de fazer suas leituras por falta de autonomia. Mesmo as literaturas informando que a autonomia é a característica principal do aluno nos modelos de curso na modalidade a distância, constata-se com a informação da tutora “A” que essa autonomia ainda não se revelou.

[...] O próprio aluno na EaD precisa que a gente empurre, para que ele entre no ritmo para estudar, ler mais, buscar mais, porque agora ele é universitário. Eu vejo que a gente enquanto tutor tem muito este papel de sala que ta ali vendo a postura dele. (TUTORA DE SALA “A”).

Em contrapartida, considera-se a partir desta ação, ou seja, da exigência de uma autonomia, que a construção da aprendizagem do aluno passa a ser somente da sua responsabilidade, sem levar em conta o seu processo de historicidade, que diz respeito às condições estruturais e de conjunturas que muitas vezes limitam tais ações nos alunos.

Quando a autonomia é vista como um elemento principal nos processos da EaD, então passa-se a ter uma concepção de educação a distância que assume os pressupostos da pedagogia ativa centrada nos fundamentos do construtivismo. Isso implica dizer que perpassa aí uma concepção de formação fundamentada no aprender a aprender, conferindo ao aluno, ser autodiretivo na sua aprendizagem, o que nem sempre acontece na realidade de determinadas práticas.

Outra questão (sobre o uso do computador) também que vem dificultar a formação dos alunos em EaD é que mesmo alguns procurando essa modalidade de ensino ainda não possui computador (isso em menor escala), apresentando pouca habilidade para o manuseio do mesmo. Torna-se contraditória essa modalidade de ensino para o aluno que apresenta esse perfil. É importante destacar, que no mundo contemporâneo, os recursos tecnológicos de informação e comunicação deveriam estar ao alcance de todos. A inclusão digital deve acontecer nas pessoas independente dos processos da EaD.

Quando se pergunta na concepção dos alunos sobre os pontos positivos e negativos nessa modalidade de ensino, mantém-se a resposta que se tem vantagem nos horários das aulas e por acontecerem uma vez na semana. É nesse sentido que muitos dizem escolher essa modalidade de ensino por falta de tempo. Apontam como ponto negativo, principalmente, a falta de interação entre professor e aluno.

Reportando-se à concepção da proposta curricular do curso, observa de acordo com as disciplinas apontadas na matriz curricular<sup>54</sup>, principalmente, nas disciplinas dos módulos de 3 a 6, que esse curso de pedagogia parte de uma concepção de formação voltada, especificamente, para os professores de educação infantil e do ensino fundamental; isso pode limitar em termos de conhecimentos a atuação do pedagogo. Pois, conforme a proposta do curso, não informa que este ainda se pauta nas habilitações e, sim “formar professores para atuar no exercício da docência, na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar e, em outras em que as disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos”; embora as próprias diretrizes curriculares ainda se pautem para uma formação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Não obstante, a formação para a educação básica não pode ser vista de forma estanque, todos os professores necessitam do entendimento das teorias do conhecimento por meio de uma formação comum para o reconhecimento do seu valor social.

A proposta do curso entra em contradição quando diz que o Estágio Supervisionado poderá ser realizado nos campos externos, oferecidos pelas instituições escolares e não-escolares, públicas e privadas e no local de trabalho do aluno. Conforme foi observado nas propostas de estágios, os alunos ficaram limitados a estagiarem somente nas instituições escolares, especificamente, nas salas de educação infantil e no ensino fundamental, não contemplando outros espaços educativos como os espaços não-formais.

O curso apresenta uma concepção de formação pragmática e na perspectiva das competências, analisando isto no modelo de estágio, quando exige que o professor regente da escola deva dar parecer e avaliar o estagiário. Analisa-se de acordo com o modelo de ficha de estágio, uma concepção de estágio bastante tecnicista, enfatizando os aspectos práticos na formação.

---

<sup>54</sup> Ver em anexo.

Ainda em relação aos estágios, na perspectiva da Instituição X, o ideal é que o professor regente já tivesse, também, uma formação no curso de pedagogia, no entanto, essa condição não é assegurada. Pois, diante das observações das fichas de estágio, fica claro que, nos locais em que alguns alunos realizavam seus estágios, muitos dos professores regentes ainda não apresentavam formação em curso superior. Dessa forma, torna-se complicado o sentido da avaliação no estágio de acordo com a visão do professor regente, pois tanto professores regentes, quanto estagiários podem possuir perspectivas e concepções diferentes de formação e atuação profissional. Como assegura Freitas em relação às propostas de trabalhos de estagiários,

O conteúdo e a forma que cada plano de trabalho particular assume é, em parte, resultado da maneira como as alunas se relacionam com a escola desde o início do curso de pedagogia, bem como das primeiras aproximações que realizam com a totalidade do trabalho pedagógico [...] cada proposta de trabalho manifestam-se, também, as condições teóricas e práticas que lhes permitem relacionar os conhecimentos (teóricos) das diferentes disciplinas do curso com a realidade educacional (prática). (2002a, p. 127).

Nesse sentido, o estágio perpassa por uma concepção de imitação de modelos, em que se espera do estagiário posturas e elaboração de “aulas-modelo”. Com isso, o estagiário passa a incorporar as práticas dos professores regentes, dando maior importância à aprendizagem de técnicas e habilidades. Em contrapartida, o aluno deixa de analisar criticamente a realidade em que se processa o ensino, perdendo o sentido da articulação entre teoria e prática. O estágio é ressaltado aqui por ser considerado como um elemento constitutivo da formação, ajudando a compreender a concepção de formação presente no curso.

Diante das análises apresentadas, surge nessa modalidade de ensino uma concepção de formação, como indica Kuenzer (2005), fundamentada no paradigma da fragmentação e instrumental do trabalho pedagógico, da mesma forma como se constitui a divisão em classes sociais no capitalismo, reproduzindo os princípios utilitários da ordem burguesa.

Pode-se compreender ainda a concepção de formação de professores presente nessa modalidade de ensino, com as análises sobre a organização do trabalho pedagógico.

### 3.3 ANALISANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Para saber como se dá a organização do trabalho pedagógico, busca-se, também, os dados acima sobre a instituição e, principalmente, os depoimentos dos tutores de sala.

Conforme apontado no capítulo anterior, a organização do trabalho pedagógico refere-se ao trabalho na sua organização global como projeto político-pedagógico. Portanto, considerando as ideias de Freitas (2001) para o seu entendimento, será apresentada em categorias opostas em sua unidade: método/conteúdo e objetivos/avaliação.

#### 3.3.1 O binômio método/conteúdo

O sistema de ensino nos processos de EaD a partir do uso da videoconferência ou teleconferência é o que mais se aproxima com o ensino presencial, no entanto, como já foi explicitado, para a organização do trabalho pedagógico, há a exigência de vários profissionais. Essa forma de organização parte do pressuposto de que o trabalho do professor da EaD é diferente do trabalho do professor do ensino convencional, pois existe uma segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, havendo uma divisão do trabalho. De acordo com Belloni (2006),

Como resultado desta divisão de trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis. (2006, p. 80).

Dessa forma, analisa-se uma divisão acentuada do trabalho, já considerada por Marx (2002) como a divisão do trabalho intelectual e manual, típicos dos modelos fordistas de

produção industrial, fragmentando o trabalho pedagógico, de modo que o trabalho nunca é discutido pelo grupo de profissionais na sua totalidade no momento de planejamento.

Essa divisão do trabalho pedagógico passa a gerar uma fragmentação do conhecimento, uma vez que o trabalho não é elaborado, organizado e executado de forma coletiva, pois não parte de um grupo de pessoas que pensam e constroem juntas. Ao contrário, são trabalhos realizados de forma isolada e distanciada, que já chegam prontos e acabados ao último profissional da série docente (tutores de sala), em que os sujeitos não têm a ideia do todo.

Para Freitas (2002), a divisão do trabalho, fragmentado em tarefas no processo de trabalho, passa a exigir um planejamento que seja articulado e organizado de maneira global para a execução e realização final do produto.

Como foi apontado nas informações sobre a instituição, o tutor de sala é um dos profissionais responsável pelo ensino e aprendizagem dos alunos. O tutor de sala desenvolve um trabalho de grande importância na formação em EaD, sendo confundida muitas vezes pelos alunos com a função do professor especialista/formador. Normalmente o tutor tem formação acadêmica na mesma área do curso em que atua, sendo isso uma exigência no processo de seleção. A função básica da tutoria é levar o aluno a superar todo tipo de dificuldade na sua relação com os conteúdos do curso.

Na experiência estudada, o tutor de sala tanto desempenha uma atividade técnica: acessa a tele-sala, entra no Chat, lança a frequência dos alunos no sistema, acompanha o aluno no cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos, quanto desempenha um grande “papel de professor” no momento das orientações durante as aulas-atividades. Sendo este último, o momento em que o tutor tenta esclarecer todas as dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo abordado pelo professor na tele-aula, que nem sempre são compreendidos pelos alunos no momento da transmissão da aula virtual.

É nesse sentido que muitas vezes o papel do tutor passa a ser confundido com o papel do professor formador, em que os alunos exigem clareza quanto ao entendimento do conteúdo. Isso leva o tutor a buscar uma preparação sobre os conteúdos abordados pelo professor formador na aula para contribuir para com a formação dos alunos.

Constata-se isso, nas entrevistas com tutores de sala<sup>55</sup> do Polo pesquisado, sobre a sua atuação, surgindo os seguintes depoimentos:

Eu dou suporte como um todo, desde também a lida com as tecnologias, ao também ao próprio pedagógico. Nas tele-aulas a gente não tem uma interferência, só quando o professor lança um questionamento que dar um tempo para a turma pensar, então a nossa parte enquanto tutora é de instigar o aluno pra que ele possa tá nos dando respostas, pra que ele possa também tá participando, dando um feedback daquilo que o professor ta colocando ali, ou questionando ou concordando. Nós temos alunos que chegam a discordar e têm outros que chegam assim e dizem não tô entendendo o que este professor ta falando. Então o nosso papel ali naquele momento em sala de aula, é fazer isso aí na hora da tele-aula. Já na aula-atividade que é o momento de exercitar, momento de praticar a leitura de fazer os trabalhos, então a aula-atividade já vem pronta: tem um texto, ou vem uma atividade, ou vêm alguns questionamentos pra gente lançar para a turma em cima da aula que foi dada, né. Então o que é que eu faço? Esse é o momento que eu tento dinamizar no máximo, eu incluo outros materiais, principalmente, quando vem aquela aula que é só para fazer a discussão, então sempre trago um texto pequeno, breve, porque o nosso tempo é pequeno, é de 1 hora e pouco para fazerem uma leitura para fazer associação com o que vai ser mais ou menos na aula. Então o momento da aula-atividade é rico e eu vejo que o tutor tem total responsabilidade nesse momento, porque nesse momento ele é o professor falante, o físico. (TUTORA DE SALA “A”)

Eu gosto de tá debatendo, instigando o debate dentro do assunto. Pegar alguma coisa que tem haver com o que a gente já viu, tem uma conexão com o que a gente tá vendo, porque o que vejo é que os alunos têm muita dificuldade de ta contextualizando os temas, né. Então a gente começa que eles tenham essa visão crítica, começar a debater, aí eu começo a instigar pegar da experiência dele é mais assim. Quando tem uma oportunidade, uma dinâmica que venha melhorar este trabalho. Eles têm muitas dificuldades, principalmente porque nossos alunos de Pedagogia que estão vindo da zona rural são alunos de outros municípios que tem uma certa dificuldade. Indico sempre livros diferentes, bases, agora a pouco gravei no CD alguns textos que achei interessante já para fundamentar e fiz um compediozinho de referenciais de educação para a minha turma no sábado[...]. E que a gente esteja mais ativa nesse processo, porque o tutor de sala é quem assim de forma está em contato com o aluno. **O aluno às vezes não entende uma atividade, tem a questão on-line, ela tira a dúvida com o tutor eletrônico, mas não é tão rápido,**

---

<sup>55</sup> Para o curso de Pedagogia, o tutor de sala deve ser graduado/licenciado, preferencialmente pedagogo, com curso de especialização em educação e experiência mínima de dois anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**entendeu.** Se a gente puder intermediar tá mandando, tendo esse feedback com o tutor eletrônico, mas dentro da nossa experiência das nossas leituras, das nossas práticas [...]. (TUTORA DE SALA “H”<sup>56</sup> grifos nossos)

Conforme as falas das tutoras, observa-se que o tutor de sala assume tarefas para além da orientação de alunos, atribuindo-lhes outros papéis que ultrapassam os limites de suas tarefas inicialmente previstas. Isso só reforça a necessidade da “presença real” e efetiva do professor durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no processo da sua formação.

Segundo as exigências<sup>57</sup> estabelecidas pela Instituição X, o desempenho das funções do tutor de sala são as seguintes:

- Conhecer a estrutura e funcionamento do Curso, constante no Guia de Percurso e no Manual Acadêmico, visando a ofertar esclarecimentos aos alunos e encaminhando-os aos setores responsáveis, conforme suas necessidades;
- Mediar o processo de ensino e aprendizagem encaminhando dúvidas, sugestões, comentários e participações dos alunos durante as tele-aulas;
- Realizar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, prestando esclarecimento sobre dúvidas e procedimentos na realização das atividades e apresentação de trabalhos, sob a orientação de trabalhos, sob a orientação do tutor eletrônico;
- Organizar, promover e acompanhar a realização das atividades de estudo nas salas de recepção, em consonância com as orientações dos professores especialistas e equipe pedagógica do Curso;
- Acompanhar os estudos dos alunos e a execução das atividades solicitadas pelos professores especialistas, em todo o seu processo até o lançamento no Portfólio;
- Acompanhar a realização dos estudos independentes, sob a orientação do tutor eletrônico;

---

<sup>56</sup> Tutora de sala de curso de Pedagogia, depoimento colhido no dia 30/08/2008.

<sup>57</sup> Documento (manual do tutor de sala) cedido pela unidade/polo da Instituição Pesquisada, sobre o perfil e funções do tutor de sala.

- Motivar os alunos para a necessidade de estabelecer rotinas de estudo independente, para a aprendizagem em colaboração, para a responsabilidade da auto-avaliação, entre outras, com vistas a assumir com competência o controle do seu aprendizado;
- Acompanhar os processos de avaliação, orientando o aluno durante a realização dos mesmos;
- Receber, aplicar e encaminhar a Prova Cumulativa Interdisciplinar (PCI), sob a orientação da equipe pedagógica do curso;
- Acompanhar e supervisionar as Práticas Pedagógicas e atividades de estágio, sob a orientação da equipe pedagógica do curso.
- Acompanhar e orientar o aluno no processo de recuperação;
- Acompanhar o aluno em regime de dependência, zelando pelo cumprimento das atividades;
- Manter a comunicação constante com o tutor eletrônico e equipe pedagógica;
- Manter a coordenação do curso informada sobre as atividades diárias e ocorrências;
- Estimular a responsabilidade e o comprometimento do aluno em todas as atividades do curso, buscando formar a responsabilidade necessária do aluno à distância;
- Realizar o controle de frequência nas tele-aulas e nas aulas-atividade;
- Acompanhar as atividades de Práticas Pedagógicas e de Estágio Supervisionado;
- Zelar pelo bom funcionamento do Curso nas respectivas salas de recepção, atendendo as exigências necessárias;
- Promover ambiente integrador e dinâmico nas aulas de recepção, assegurando a participação dos alunos, em especial nas tele-aulas;
- Acompanhar o Chat realizado nas tele-aulas, enviando informações técnicas e pedagógicas ocorridas durante a exibição, bem como as dúvidas, respostas, comentários e solicitações dos alunos;
- Zelar pelo encaminhamento das atividades propostas e o preenchimento dos relatórios solicitados;
- Articular na unidade de recepção a participação em projetos de pesquisa, extensão e ensino, desenvolvidos pela equipe pedagógica do curso;



- Utilizar adequadamente, estratégias e materiais de apoio;
- Proporcionar condições para que se desenvolvam no grupo, hábitos de colaboração e trabalho em equipe;
- Promover e facilitar a integração entre o professor especialista e alunos, bem como entre tutores eletrônicos e alunos;
- Participar de treinamentos e reuniões on-line coma equipe pedagógica do curso;
- Organizar o encaminhamento de estagiários às escolas, concedentes de estágio;
- Preencher e encaminhar as atividades de estágio, segundo as orientações de Coordenação do Curso;
- Orientar e coordenar o lançamento das atividades do aluno no Portfólio;
- Zelar para que sejam inseridas no portfólio do aluno as atividades de estágio e de práticas curriculares, solicitadas pela equipe pedagógica do Curso.

Diante do exposto, pode-se entender que o tutor de sala passa a ser indispensável para a formação do aluno no sentido mais complexo. O tutor é um dos pilares no trabalho docente nessa modalidade de ensino. No entanto, esse profissional da EaD pode estar sofrendo uma exploração do seu trabalho (inconscientemente), de forma como já foi apontado anteriormente (no segundo capítulo), pois em termos de contratação não é reconhecido da mesma forma que os outros profissionais desse sistema de ensino.

Conhecendo os seus limites no sentido das suas atribuições, o tutor de sala também se sente responsável pela formação dos alunos (no entendimento das suas falas acima), indo além das suas funções impostas, na tentativa de suprir as lacunas deixadas e encontradas no percurso da formação desse curso, pela falta presencial do professor formador. Além de que, pela própria exigência da Instituição no que diz respeito ao perfil do tutor, trata-se de um profissional com as mesmas qualificações do professor especialista do curso. Daí se analisa, também, uma descaracterização da identidade de ser professor, passando a ser chamado de tutor. Conforme as análises das falas abaixo:

[...] Assim, eles confundem a gente como professor, na verdade eles te têm como professor, eles te chamam de professor, é a professora “A” que está ali. Então tá certo, sou uma professora mesmo, até porque

tenho, também, um conhecimento. Mas tento passar para eles que não tenho conhecimento total daquilo ali. Eu posso ter uma visão específica de alguns conteúdos, posso dominar melhor alguns conteúdos, mas todos não. Então, tento passar isso para eles. O que é que eu faço? Tem alguns questionamentos, alguma coisa que eles têm dúvidas, gente vamos pesquisar, vocês vão ter uma semana todinha por aí. Então na outra aula-atividade eu tenho que tá retomando aquilo ali; como também ta instigando para a pesquisa. (TUTORA DE SALA “A”)

Particularmente eu tento anteriormente ta pegando os assuntos, os temas. Então, como eu tenho um estudo prévio, né, de toda a temática, então eu consigo. Não vejo problema, a leitura é muito simples. Aqui a gente tem uma formação em Pedagogia, a gente tem uma formação na Licenciatura em Pedagogia, a gente tem uma formação muito ampla. A gente tem que ta melhorando, eu digo sempre que to aprendendo também, não só para os meus alunos da X, que eu considero como alunos, mas pra mim também, enquanto tutora, enquanto profissional, porque eu to relembrando algo que eu já vi, né, não sou especialista em cada área, mas tento.[...]. Então começo a ta ajudando a buscar textos.[...] Como eu tenho uma base em Psicopedagogia [...]. (TUTORA DE SALA “H”)

[...] A aula que o professor deu, que ele vai dar naquele dia, além de ter aula dele, eu também me preparo como se fosse eu o professor. Por que? Porque nesse caso, vai ter funções, vai ter casos que eu vou me colocar no lugar do professor, sem ser o professor, entendendo eles que eu sou o tutor de sala agora. (TUTOR DE SALA “R”).

Mesmo o tutor de sala se esforçando, ainda se sente fragilizado no sentido de contribuir para com os conteúdos nas diversas áreas do conhecimento abordadas pelos profissionais especialistas<sup>58</sup> nas áreas específicas, até porque, a própria formação do pedagogo não oferece condições para tal. O tutor tem a consciência de que a transmissão dos conteúdos específicos para os alunos é da responsabilidade do professor especialista/formador, no entanto, o mesmo percebe a necessidade de complementar tais conteúdos, por uma questão de lacunas deixadas nos alunos, que ainda se tornam muito perceptíveis.

---

<sup>58</sup> Os professores que trabalham no curso de Pedagogia de forma em geral, normalmente são aqueles com formações específicas, nas diversas áreas do conhecimento, tais como: Sociologia, Psicologia, Filosofia, Artes Educação Especial, dentre outras. O tutor com sua formação em Pedagogia têm noções básicas de todas as áreas abordadas no curso, porque também faz parte da sua formação, o que vem ajudar a entender a realidade educacional como um todo. No entanto, no que diz respeito ao aprofundamento de conceitos relacionados a cada área específica, exige-se um esforço maior do tutor de sala para contribuir com as necessidades surgidas pelos alunos.

Portanto, se o tutor de sala torna-se figura fundamental nos processos de formação nos cursos de EaD, pelas razões explicitadas, é notória a importância da presença do professor, percebendo o valor da formação presencial.

Analisa-se na perspectiva desse sistema de ensino a distância, que o tutor de sala também “dar aulas” em consonância com a opção metodológica da Instituição X, tentando contribuir para com as necessidades dos alunos, pois é ele que está próximo dos alunos, identificando o nível cognitivo em que o aluno se encontra e as suas dificuldades a partir das suas relações de interação presencial.

Entende-se que nesse sistema de ensino existe certa mecanização e automatização do método de ensino, explicitada em função do controle do tempo, a partir de regras técnicas, em detrimento das possíveis necessidades dos alunos. O fator tempo é determinante para o método em EaD, como se analisa a forma em que as aulas são cronometradas, conforme o modelo abaixo:

<b>UNIDADE:</b>	<b>ÁREA: Educação</b>		<b>MODALIDADE: EaD</b>	
<b>CURSO: Pedagogia</b>	<b>MÓDULO: 3º</b>		<b>TEMA: Articulação dos Eixos Temáticos</b>	
<b>PROFESSORA:</b>			<b>AUTOR:</b>	
<b>DATA:</b>	<b>DURAÇÃO: 90 minutos</b>		<b>PERÍODO: Integral</b>	
<b>Aula – Módulo 3 – Trabalhos, práticas e estágio no módulo 3</b>				
<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias e Procedimentos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Responsável</b>	<b>Recurso</b>
Apresentação	A professora se apresenta e fala sobre as atividades do módulo	00:05	Professora	Slides
Avaliação do Módulo 3	A professora fala sobre a avaliação do módulo: PCI e portfólio	00:05	Professora	Slides
Perguntas e respostas	A professora atende a perguntas e responde sobre a avaliação no	00:05	Professora	

	módulo			
As atividades de prática no Módulo 3	A professora fala sobre as atividades de prática 1, 2 e 3 do Módulo 3	00:10	Professora	Slides
Questionário	A professora apresenta e explica o questionário	00:08	Professora	Câmera de documentos
Observação importante – As atividades de prática no Módulo	A professora fala sobre a atividade de prática 4 do Módulo 3 e as observações importantes	00:07	Professora	Slides
Perguntas e respostas	A professora atende a perguntas e responde sobre as atividades de prática no módulo.	00:05	Professora	Slides
Estágio – Módulo 3	A professora fala sobre o estágio e os objetivos	00:03	Professora	Slides
Atividades a serem desenvolvidas	A professora fala a atividade 1 a ser desenvolvida no estágio, no módulo 3	00:05	Professora	Slides
Roteiro de Observação	A professora apresenta e explica o Roteiro de observação.	00:05	Professora	Câmera de documentos
Atividades a serem desenvolvidas	A professora fala a atividade 2 a ser desenvolvida no estágio, no módulo 3	00:05	Professora	Slide
Roteiro de entrevista	A professora apresenta e explica o Roteiro de entrevista	00:05	Professora	Câmera de documentos
Atividades a serem desenvolvidas	A professora fala a atividade 3 a ser desenvolvida no estágio, no módulo 3 e algumas observações importantes.	00:05	Professora	Slides
Perguntas e respostas	A professora atende a perguntas e responde sobre as atividades de estágio no módulo.	00:05	Professora	Slides

Documentos que devem ser enviados	A professora lista os documentos que deverão ser enviados via correio e explica cada um	00:05	Professora	Slides
Perguntas e respostas	A professora atende a perguntas e responde sobre as atividades de estágio no módulo.	00:05	Professora	Slides
Encerramento	A professora encerra a aula	00:02	Professora	Slides
<b>Total</b>		<b>90 minutos</b>		

Quadro 2 - Modelo de roteiro de aula<sup>59</sup>.

Fonte: Adaptado ao roteiro de aula elaborado pela professora de estágio da Instituição X.

Conforme o tempo determinado para “perguntas e respostas” dos mesmos, torna-se bastante “simbólico” em relação a grande demanda de alunos espalhados em todos os polos conectados ao mesmo tempo. Isso, também, remete de alguma forma aos modelos fordistas de produção industrial, no que diz respeito ao controle dos processos de trabalho.

Constata-se aí pouca possibilidade de mediação do professor formador, restringindo-se ao papel de transmissor de conteúdos, sem a preocupação daquilo que estar sendo assimilado pelo aluno. Arroyo considera que,

[...] quando planejamos uma aula ou um projeto, quando organizamos atividades, tempos ou espaços, quando escolhemos as metodologias, deveríamos centrar nossa atenção nas dimensões que poderão formar nos educandos. A pergunta das mais sérias que um docente-educador pode se fazer é o que fica, o que leva os educandos na caixa de ferramentas culturais acumuladas na escola para viver humanamente a vida. (2008, p.112).

Portanto, o método nos cursos em EaD deve superar o tradicional modelo de ensino. A aula não pode se tornar em uma palestra para a absorção passiva e individual do aluno. Essa prática docente vem legitimar a negação das vozes, experiências e histórias de vida dos alunos.

<sup>59</sup> Esse modelo de roteiro de aula foi encaminhado para o portfólio da tutora de sala, bem como também são encaminhados os slides que são utilizados pelos professores especialistas/formadores em todas as aulas, para que tutor e alunos possam acompanhar melhor.

É por isso que em determinadas situações de formação, se torna imprescindível a relação face a face, ou seja, uma efetiva relação dialógica entre professor e aluno. Essa falta de entendimento que acontece muitas vezes com os alunos em relação ao professor virtual, na transmissão dos conteúdos, pode perpassar pela necessidade de entender o outro de perto. Duarte (1996) considera que, para que o educador possa efetivar plenamente sua tarefa educativa, precisa manter uma relação consciente para com o indivíduo de forma concreta, e entender para que prática social está formando o indivíduo. Assim como para Freire,

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento, enfatiza a existência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (1995, p.39).

Portanto, para o professor, essa separação no espaço pode prejudicar a qualidade do trabalho pela falta de contato com os alunos e o desconhecimento das suas necessidades, pois o processo de interatividade ainda é considerado pouco eficaz, pela grande demanda de polos interagindo ao mesmo tempo, tendo em vista que muitos dos alunos que se encontram nessa modalidade de ensino apresentam dificuldades em lidar com os ambientes de aprendizagem da EaD. A grande questão é que o aluno ainda se sente perdido na hora de interagir e produzir conhecimentos através desses ambientes, por diversos motivos. De acordo com o relato da tutora:

[...] Tem aluno que chega lá também, sem muito manejo com o computador, nunca, às vezes nunca ligou, tá aprendendo agora. Sabe que o curso dele exige essa habilidade de lidar com o computador, de ter noção de tudo, de Word, Excel, de Internet, de abrir, mandar e-mail, então o aluno tá aprendendo, muitas vezes eles ficam acanhados. (TUTORA DE SALA “A”).

Silva (2002), quando trata das questões da interatividade, ou até mesmo da “pedagogia interativa” chamada por ele, alerta para o fato de que a autoria do professor nos processos de aprendizagens nunca deve ser minimizada, seja diante dos alunos, seja diante do computador ligado à Internet ou a qualquer equipamento. Pois os processos de interatividades,

no sentido de orientação e de facilitador entre o entendimento e a informação, devem partir sempre do professor.

Preti (2000, 2005) e Belloni (2006) informam que este sistema de ensino deve ser voltado para alunos que apresentam autonomia ou que aprendam a desenvolver a sua autonomia durante o curso, tornando-se real que os alunos na sua maior parte do tempo, devam aprender a realizar seus estudos sozinhos, centrados nas ideias do “aprender a aprender”.

Para Duarte, o “aprender a aprender” consiste em super valorizar o método em detrimento do conhecimento como produto. O aprender a aprender não produz a autonomia intelectual e moral, e nem mesmo espírito crítico, mas a adaptabilidade às alterações do mercado, pois,

Não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. [...] O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. [...] Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos, às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo. (2006, p.156 -157).

Contrariando os que defendem que a EaD desenvolve a autonomia dos alunos, ou que os alunos já apresentam essas características nos processos dessa modalidade, foi analisado a partir das observações em sala de aula e, também, através dos depoimentos dos tutores de sala, que essa autonomia não se aplica à realidade encontrada, pois o surgimento da autonomia está mais ligada às condições prévias, objetivos e perfil de cada aluno.

De acordo com as análises que vêm sendo desenvolvidas, constata-se que esse método de ensino produz a passividade nos alunos em detrimento de um método interativo.

Mediante a organização do trabalho pedagógico, conforme Freitas (2001), o método está articulado ao conteúdo, pois não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma. Analisar o conteúdo no curso em questão é pensar, também, a organização do currículo do curso para aprofundar a compreensão nesse sistema de

EaD. Para Taffarel (1996, p. 95), “o currículo não é algo abstrato, idealizado, mas sim, materializado na forma como se organiza o trabalho pedagógico, e como o conhecimento é produzido e apropriado em sala de aula”.

No que diz respeito à proposta curricular do curso, em termos de distribuição de disciplinas/conteúdos e cargas horárias apresentadas, pressupõe que o curso na modalidade a distância centra-se na mesma formatação dos cursos presenciais, no entanto, é sabido que nos cursos presenciais a noção de tempo e espaço é diferente dos cursos virtuais.

O currículo do curso em questão, em EaD, apresenta a mesma estrutura dos cursos presenciais, com as mesmas disciplinas/conteúdos e cargas horárias de acordo com o projeto político-pedagógico da instituição. O diferencial é que grande parte da carga horária referente a cada disciplina se materializa como complemento para as atividades dos alunos, ou seja, conta como estudo individual dos alunos ao longo da semana. A questão é que nem sempre os alunos apresentam autonomia e motivação para a realização de tais estudos individuais, interferindo na qualidade da aprendizagem.

A perda da qualidade do ensino resulta-se, também, na baixa qualidade dos cursos, com conteúdos mínimos e aligeirados na formação inicial e continuada dos professores, que não apresentam programas curriculares consistentes, tanto no que diz respeito à fundamentação teórica, quanto à sua instrumentalização da prática.

Como já foi visto anteriormente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o currículo deve propor componentes abertos que fiquem a cargo de cada instituição de ensino a definir, de acordo com a realidade local, conforme as expectativas dos sujeitos envolvidos na formação. Assim confirma-se:

Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará [...].

II – Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...].



Porém, no contexto pesquisado, a situação é diferente, pois os componentes abertos que compõem o currículo são os mesmos impostos a todas as realidades dos diversos polos espalhados nas mais diversas localidades do país, sem atender às especificidades regionais e locais.

A intenção aqui não é apontar um currículo com componentes abertos para cada região ou cidade polo, pois dentro desse sistema de EaD, torna-se inviável, devido a mesma aula acontecer ao mesmo tempo nos diversos lugares. A questão é apresentar a contradição existente nos processos de EaD para a viabilidade de uma formação de qualidade.

Ainda como forma de contemplar os conteúdos da proposta curricular, o curso tem o material impresso correspondente a cada módulo, que é uma espécie de “manual”, “cartilha” ou “guia didático” para os alunos. Trata-se de um material (módulo) lançado pela editora da própria instituição, que procura contemplar os conteúdos de todas as disciplinas do módulo ou período correspondente. Esse é o material bibliográfico oficialmente indicado para os alunos durante o curso. É um material bastante didático quanto à sua formatação, no entanto, com pouco aporte teórico.

A questão é que esse material acaba limitando o aluno, tornando-o acomodado para a utilização de outras fontes bibliográficas, mesmo com a sugestão indicada pelos professores de outras leituras em livros encontrados também na biblioteca digital.

Essa reflexão pode ser constatada, segundo uma das tutoras de sala, quando informa na entrevista que,

[...] Na EaD acontece muito assim, o aluno do EaD tem, chega com a mentalidade que o curso dele é mais fácil, que o curso dele vai ser mais facilitado, porque ele só vai uma vez na semana lá, e às vezes ele se comporta lá, ele vai na sexta-feira e até a próxima sexta-feira não dar um retorno nenhum, não entra no ambiente de aprendizagem, ele não lê um livro, ele não se preocupa com os trabalhos. Eu sei como saber se ele postou ou não. Eu sei como identificar se ele ta acompanhando pela própria participação da fala no dia da tele-aula, a gente tem isso, a gente sente que o aluno ta perdido, que o aluno nem usou o módulo impresso que ele recebeu ali, **que é outra coisa que limita também o aluno, ele receber o módulo impresso.** Acho que se ele continuasse naquele sistema de xérox de providenciar isso ou aquilo, talvez o aluno acordasse, como se o professor tivesse aqui real [...]. (TUTORA DE SALA “A”, grifos nossos).

É importante ressaltar a questão do material impresso utilizado na instituição, porque a escolha da natureza do texto, de sua tipologia e dos meios a serem utilizados para sua vinculação está atrelada ao currículo do curso ou a sua proposta teórico-metodológica. (NEDER, 2005).

### 3.3.2 O binômio objetivo/avaliação

Como já foi visto anteriormente, existe uma interligação entre objetivos e avaliação, pois a avaliação incorpora os objetivos ocultos do processo de ensino. (FREITAS, 2001). Analisa-se, então, que o conteúdo da avaliação guia a ação do curso, os objetivos.

O curso em questão tem como objetivo formar professores para atuar no exercício da docência, na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar, e em outras em que as disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos. Esse objetivo da proposta do curso se refere ao Art. 2º das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia. A questão, como já foi analisado no item acima, é que o curso, de acordo com os módulos apresentados, tem uma preocupação maior em contemplar os espaços da educação infantil e os anos iniciais, dando a entender que o curso ainda se pauta nas habilitações. O que se sabe é que o curso de pedagogia de acordo com a nova reformulação deve estar voltado também não só para o trabalho com a criança, mas para os processos de gestão e da avaliação de sistemas e instituições de ensino.

Com o intuito de atender aos objetivos, para a instituição X, a avaliação da aprendizagem fundamenta-se na ideia da construção individual da estruturação do conhecimento, tomando por base os seguintes instrumentos:

Portfólio – É o conjunto das produções textuais inseridas no ambiente virtual de aprendizagem, decorrentes dos estágios supervisionados, dos trabalhos interdisciplinares e das diversas atividades do curso.

Prova Cumulativa Interdisciplinar (PCI) – Consiste em uma prova presencial interdisciplinar, realizada em cada módulo, em data pré-fixada em calendário acadêmico.

Estágio Curricular – são atividades práticas de estágio, realizadas no decorrer do curso, cujas produções textuais são disponibilizadas no portfólio individual.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Constitui em um trabalho, que busca integrar pesquisa/ensino visando à reflexão temática e à união dos saberes com as contribuições da ciência, da educação e as vivências realizadas pelo aluno. É finalizado e estruturado no último módulo.

Para a aprovação do aluno no módulo, é necessário que o aluno alcance o conceito S – Suficiente ou superior, em todas as atividades citadas acima. Quando o aluno obtém o conceito “I – Insuficiente” na PCI e nas outras atividades do portfólio ou do estágio, tem direito à recuperação, conforme prazos estabelecidos pela coordenação do curso.

A PCI é um instrumento de avaliação “estilo concurso”, ou seja, trata-se de uma avaliação escrita de múltipla escolha, com cartão de resposta, com questões referentes aos conteúdos estudados durante as disciplinas do módulo. A PCI é último instrumento de avaliação do período, aplicada pelo tutores de sala.

Uma questão que foi observada em relação à PCI, é que a mesma é realizada antes do término do módulo. Com isso, após a sua realização, os alunos começam a perder o interesse pelas aulas posteriores, dando pouca importância à frequência nesse período, bem como se tornam alheios aos conteúdos das aulas. Percebe-se aí uma preocupação por parte dos alunos somente com os conceitos e notas para a sua aprovação, e não com o conhecimento.

Freitas (2002a) considera que a avaliação é um dos componentes do trabalho pedagógico que marca de forma mais significativa as propostas de curso. Entende-se, então, que a avaliação se constitui em um instrumento muito forte, que se encontra em todos os contextos educacionais, contudo não se limitando somente a esse âmbito da vida, mas à sua evidência na sociedade como um todo.

A avaliação nessa modalidade de ensino se pauta na avaliação formal, que se traduz em notas/conceitos atribuídos ao portfólio do aluno, à ficha de avaliação de estágio do aluno, PCI e à construção do TCC. Denomina avaliação formal como,

Aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. (FREITAS, 2001, p. 145).

O que se sabe é que nem sempre as formas de avaliação favorecem a aprendizagem do aluno. Este, muitas vezes, consegue um conceito suficiente (50% a 69%), contudo não significa que produziu conhecimento.

Uma prática também de avaliação que é apresentada na proposta do curso, mas que, no entanto, entra em contradição com a real organização do trabalho pedagógico é quanto às atividades científico-culturais, a saber: estágio voluntário, visitas técnicas, monitoria acadêmica, programas de iniciação científica, projetos de pesquisa, ensino e extensão, participação em cursos, seminários, conferências, etc. Diante das observações “in locus”, analisa que os alunos não tinham o conhecimento de tais atividades, restringindo-se as suas atividades apenas à participação nos seminários oferecidos pela própria instituição (de forma virtual), para cumprimento de carga-horária. Os alunos não têm o entendimento da monitoria acadêmica, da pesquisa e extensão, atividades relevantes à sua formação.

Enfim, é interessante entender que a forma de organização do trabalho pedagógico em um curso em EaD é diferente, e que tem suas características peculiares, porém, o que não deve ser diferenciada é a sua proposta teórica, em termos de aprofundamento dos conteúdos e o nível de qualidade de aprendizagem dos alunos. Não se pode ter uma prática de educação que se pautar somente em propostas metodológicas ou no uso de novas tecnologias da informação.

Diante das análises dos dados apresentadas neste capítulo, evidencia que essa modalidade de ensino, de acordo com a experiência abordada, apresenta sérias contradições no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, vindo desfavorecer a formação dos professores. Isso corrobora com o pensamento de Freitas (2001) quando afirma que o aluno é alienado do processo, e como tal não se compreende o conhecimento que deve produzir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a formação de professores a distância, sendo analisado durante o período de 2003 a 2008. O intuito desta pesquisa foi investigar por meio de um processo exploratório e analítico, a concepção de formação de professores e a organização do trabalho pedagógico de um curso de pedagogia numa unidade/polo na modalidade de ensino à distância, em uma determinada instituição de ensino superior.

Considerando a grande quantidade de instituições credenciadas em educação a distância, para esta pesquisa selecionou-se uma instituição privada que tem uma grande representação por meios de polos espalhados nas várias regiões do País. Através de 01 destes polos evidenciou os elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico no curso de pedagogia, dando-se a entender a concepção de formação presente neste sistema de educação a distância. Para conhecer o funcionamento do curso necessitou conhecer as partes e, a partir das partes compreender o curso na sua totalidade.

A unidade/polo em questão surgiu da necessidade de graduar professores que ainda não possuíam curso superior. Partiu de uma instituição credenciada em EaD, que tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), por meio do seu Artigo 80, e com o Decreto nº 2.494/98 (que abre o campo da EaD na esfera privada).

Com esse intento, a formação de professores passou a ocupar lugar estratégico na lógica mercantilista, podendo ser realizada em espaços não acadêmicos, precarizando e empobrecendo a formação inicial dos professores.

A disseminação de cursos e instituições na modalidade a distância passa a ser justificada pelo Ministério da Educação devido a necessidade de dar qualidade ao ensino e o acesso a educação a todos. Então esse tipo de recurso passa a ser utilizada de forma acentuada para atingir grandes demandas de formação e, especialmente, direcionada para os segmentos populacionais mais empobrecidos, fazendo uso do processo de certificação em larga escala.

Mesmo com o Ministério da Educação defendendo através do Decreto nº 5.622/05, no seu Art. 3º<sup>60</sup> da obrigatoriedade dos cursos serem projetados com a mesma duração dos cursos presenciais, como forma de estabelecer equivalência entre as modalidades de ensino e, ao mesmo tempo impossibilitar o aligeiramento da formação, ainda não garante qualidade na formação.

---

<sup>60</sup> Ver em Anexo

Contudo, a qualidade da educação estar ligada aos interesses de grupos acerca dos aspectos a serem alcançados, ou seja, se revela como uma propriedade dos indivíduos empreendedores, como algo a ser conquistado no mercado, e não como uma condição de direito. (GENTILI, 2007). Isto vem revelar também o desenvolvimento de formações voltadas para a pedagogia das competências.

Com isso, o setor privado cresce de forma avassaladora, com a evolução de credenciamento de IES nesta esfera, aumentando cada vez mais o número de alunos matriculados nesta modalidade de educação, transformando o ensino em negócio. A utilização da EaD na formação inicial dos professores vem sendo apresentada, como estratégia fundamental para a comercialização da educação superior.

A unidade/polo pesquisada atende aos alunos de cidades de três estados vizinhos (Bahia, Pernambuco e Alagoas). As cidades de onde os alunos são egressos, não apresentam cursos de formação superior. Com isso os alunos acabam se deslocando para uma cidade maior (cidade em que a unidade/polo se localiza). É importante ressaltar que a cidade em que esta unidade/polo fica localizada, também, dispõe de universidades pública e privada de ensino presencial com curso de pedagogia. Torna-se relevante tal informação, devido a opção de escolha dos alunos por esta modalidade de ensino. Fica confirmado com a investigação, que alguns alunos procuram esta modalidade de ensino por falta de opção, como na situação dos alunos com bolsa do Prouni, entre outros. No geral, o que se leva em conta é a facilidade e o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). Constata-se ainda, como motivação dos alunos para esta opção de modalidade de ensino, a própria comodidade, uma vez que só exige a presença no polo de estudo uma vez na semana.

Analisa-se que atingir este universo de alunos não passa de estratégia como campo de exploração lucrativa, envolvendo esta camada de alunos com os mais variados argumentos tecnológicos e pedagógicos.

Há diferentes sistemas de EaD: semi-presenciais (encontros presenciais em salas de aula), on-line (alunos e computador em qualquer espaço) e tutorial (material didático com apoio do tutor), todos expressam diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico. A partir da experiência vivenciada, observou-se que a organização do trabalho pedagógico neste sistema de ensino tem o fator tempo demarcado de maneira rígida, analisado aqui como um elemento limitador no processo ensino e aprendizagem.

A mediação entre a fundamentação e os dados coletados da Instituição e Unidade/Pólo permitiu-se o entendimento da concepção de formação que perpassa no curso. A

fundamentação teórica parte do pressuposto de que a formação tem como função fornecer as bases para construir o pensamento pedagógico, ultrapassando concepções fragmentadas.

Uma concepção de formação pautada nas competências, valorizando mais o processo de certificação acaba fragmentando a formação de professores. Este sistema de ensino, ora apresentado, não consegue despertar o envolvimento dos alunos no seu processo de construção, numa relação mais próxima à produção do conhecimento científico. Constatase que a autonomia, tida como característica a ser desenvolvida nos processos de aprendizagem dos alunos nesta modalidade de ensino, não se apresenta como uma condição real, induzindo o individualismo entre os mesmos, e que ao mesmo tempo, não produz autonomia intelectual.

Neste sentido, o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pressupõe uma concepção centrada na pedagogia ativa, voltando-se para as concepções pedagógicas ligadas ao construtivismo, onde recai na pedagogia das competências do “aprender a aprender”. Nesta perspectiva a formação que perpassa nos processos da EaD, retoma em outras roupagens muitas das idéias fundamentadas na escola nova.

Para Duarte (2006), uma concepção de formação fundamentada na escola nova, centrada nos princípios no discurso oficial contemporâneo, no lema do “aprender a aprender”, já reconhecido no Relatório Jacques Delors, estar voltada para uma formação adaptativa dos indivíduos dentro das exigências do processo produtivo material da sociedade contemporânea. Isso reflete uma concepção de formação do ensino superior, em que os cursos procuram atender as necessidades imediatas da adaptação a uma prática profissional, sem uma análise crítica como possibilidade para uma prática pedagógica transformadora.

Em contrapartida, a formação inicial deve se pautar em uma formação numa perspectiva sócio-histórico, a partir de uma sólida formação teórica e epistemológica permitindo subsídios necessários para a formação profissional. Para Freitas (2007), a formação sócio-histórico dos educadores situa-se a formação no campo das lutas históricas, no sentido de que a base comum nacional unifica a luta contra a degradação da profissão do educador, de forma que os professores possam participar ativamente nos processos de definição da sua formação.

Partindo deste princípio, analisa-se que o curso na modalidade a distância, em sua totalidade, conforme resultados das análises no caso investigado, apresenta sérias contradições para a concretização de uma formação sócio-histórico. No que diz respeito a concepção de formação e a organização do trabalho pedagógico, de acordo com os dados da

realidade, a contradição surge, principalmente, dentre outras questões, em alguns itens apontados abaixo:

- a) Mecanização e automatização na metodologia de ensino, em função do controle do tempo;
- b) As disciplinas são trabalhadas de forma seqüencial e linear.
- c) Conhecimentos com ênfase nos aspectos práticos, havendo dissociação entre teoria e prática.
- d) Acúmulo de papéis do tutor de sala.
- e) A formação não se constitui em um ambiente acadêmico, apresentando-se em um espaço físico inadequado, tornando o ensino desvinculado da pesquisa e extensão;
- f) Os recursos utilizados nos ambientes virtuais de aprendizagens não se mostram de maneira eficaz no sentido de interação professor x aluno.

Com base nos dados apresentados, constata-se que neste sistema de EaD, prevalece uma concepção de formação fundamentada na fragmentação do conhecimento, advinda do modelo da organização do trabalho pedagógico, contribuindo para com a precarização da formação de professores.

Com esta metodologia de ensino torna-se evidente a pedagogia da exclusão com iniciativas massificantes, visando ao cumprimento das estatísticas, levando-se em conta a expansão ilimitada de matrículas em cursos em educação à distância.

Pensar em um projeto de educação emancipatória é contrapor a implementação de políticas educacionais de caráter mercadológico, onde a EaD passa a ser um negócio rentável. Ainda ir contra, como defende Taffarel (2009), a política neoliberal, e contra a implementação de políticas de caráter compensatório, focal e assistencialista, como paliativos que comprometem não somente o futuro dos brasileiros, mas a própria existência da humanidade.

As questões apontadas acima sobre as contradições presentes na organização do trabalho, vêm constatar a precarização neste sistema de ensino, necessitando rever os processos metodológicos como possibilidades para a produção do conhecimento.

A disseminação da EaD, na esfera pública ou privada, sem uma política de acesso as tecnologias de informação aos alunos, não contribui para com a formação destes. Ao contrário, a falta de condições de alguns alunos para o acesso aos meios tecnológicos, só vem contribuir ainda mais para com a desigualdade nos processos formativos. No entanto, a EaD não deve ser uma condição para a inclusão digital. Antes, o uso do computador e da Internet



deve estar ao alcance de todos, para que depois, se pense como recursos metodológicos na formação à distância.

Como possibilidades para uma sólida formação de professores, defende-se neste trabalho uma concepção de formação de caráter sócio-histórico para a construção de um projeto social de formação na perspectiva de emancipação humana, rompendo com práticas que só reforçam os interesses do capital. Para uma formação no curso de pedagogia requer uma proposta de currículo que busque criar um processo de formação de professores pautado em princípios epistemológicos na escolha das áreas e disciplinas que integrem uma formação ampla do pedagogo, a partir de uma proposta metodológica fundamentada na relação teoria e prática, que possibilite a construção de uma práxis, em todas as suas relações sócio-político e cultural.

A fragmentação e a divisão na organização do trabalho pedagógico é uma especificidade e uma realidade da formação em EaD, o que não deixa de ser uma marca para a desqualificação da formação. O professor formador continuará sempre distante dos alunos, do ponto de vista espacial, no entanto, necessita rever a dinâmica de planejamento, no sentido de estimular a participação efetiva dos alunos, reconhecer as suas dificuldades durante as teleaulas.

Dessa forma, surge como sugestão para a melhoria da formação a partir da realidade explicitada:

1) Ampliar o tempo das tele-aulas contribuindo para uma maior reflexão dos alunos acerca do conhecimento explicitado e garantir uma maior participação dos mesmos durante as aulas.

2) Maior número de encontros presenciais dos alunos na unidade/ polo durante a semana, com momentos de tele/aula para os alunos, com o “**professor a distancia**” (professor formador) e “**professor presencial**”(tutor de sala) para a discussão coletiva da produção do conhecimento.

Ainda assim, a respeito dos processos de EaD, recomenda-se neste trabalho, para as políticas públicas educacionais, como forma de melhoria da educação:

1) Ampliar o número de cursos presenciais de formação inicial de professores em detrimento de cursos através da EaD. Defende-se, aqui, uma formação inicial presencial, devido a forma de aquisição do conhecimento ser bastante complexa, necessitando de relações dialógicas, onde a presença estimuladora do professor nem sempre acontece de forma efetiva na EaD.

2) Analisar a retirada dos cursos de formação inicial em EaD, tendo a possibilidade da educação a distancia acontecer somente em formação continuada nos cursos de capacitação e especialização e, outros tipos, quando bem estruturados.

Portanto, este trabalho vem reafirmar a defesa já anunciada pelo movimento docente, reiterando as posições históricas da ANFOPE, na luta por uma política global da formação dos profissionais da educação e a valorização do magistério, a partir de políticas educacionais que contemplem uma sólida formação inicial no campo da formação, contra uma concepção de formação inicial de professores pautada no saber-fazer e nas competências, de forma aligeirada e desqualificada. Busca a superação de uma concepção de formação que ultrapasse a visão tecnicista de formação, visando um projeto de formação de caráter sócio-histórico, onde se exige novas formas de pensar o currículo e sua organização, numa concepção de formação omnilateral para a emancipação da educação. Como sugere Saviani,

[...] Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a par do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira. (2007, p.449).

Que os princípios defendidos para a reforma das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, bem como a ética e sensibilidade afetiva e estética, de fato, possam se tornar em realidade para a transformação da educação básica. Que possa possibilitar ao pedagogo a realização de uma educação de qualidade comprometida com o desenvolvimento social do País.

Diante do exposto, em defesa de uma “educação pública de qualidade e que seja acessível a toda a população brasileira”, deve-se continuar a luta por cursos que promovam a produção do conhecimento através da garantia da indissociabilidade entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, torna-se necessário a busca incessante em refletir a respeito das fragilidades existentes nos cursos de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, K.M. A Educação a Distância e um Programa Institucional de Formação de Professores em Exercício. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, Brasília: Plano, 2000.

ALVES, L. EAD na Bahia – um descompasso entre teoria e prática? In: ARAUJO, B; FREITAS, K.S. (Orgs.). **Educação a Distância no Contexto Brasileiro**: experiências em formação inicial e continuada. Salvador: ISP/ UFBA, 2007.

ANDES. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Brasília, n. 25, p. 1-41, agosto de 2007. ISSN: 1677 – 8707.

ANFOPE. **Relatório Final do VII Encontro Nacional da ANFOPE**. Belo Horizonte, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagem e auto-imagens. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARRETO, R.G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, R.G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **MEC. CNE/ CP. Resolução n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

\_\_\_\_\_. **MEC. CNE/ CP. Resolução n. 1/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

\_\_\_\_\_. **MEC. CNE/ CP. Resolução n. 1/2006, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

\_\_\_\_\_. **MEC/ SEED. Decreto n. 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 nacional.

\_\_\_\_\_. **MEC. Texto com a Minuta do Decreto para a regulamentação da Educação a Distância.** Versão disponibilizada para análise pública, em abril de 2005.

\_\_\_\_\_. **MEC. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI

\_\_\_\_\_. **MEC. REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais.** 2007.

\_\_\_\_\_. **MEC. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

\_\_\_\_\_. **MEC/SEED. Educação Superior a Distância.** 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com\\_content&task=view&id=248&Itemid=42](http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=248&Itemid=42) Acesso em: 27/07/ 2008.

CHAUÍ, M. S. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, G. A. (Org.). **Universidade, Formação, Cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

DUARTE, N. **Vigotsky e o “Aprender a aprender”:** Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotsky.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ELIASQUEVICI, M. K; FONSECA, N. A. **Educação a Distância:** Orientações para o início de um percurso. Belém: EDUFPA, 2004.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores:** Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. C. **Indivíduo e emancipação humana:** contribuição à discussão da base comum da formação do educador. São Paulo, SP: 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: 2001.

\_\_\_\_\_. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, H. C. L. de. Et al. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação**. Educação & Sociedade. ISSN 0101-7330. Educ. Soc. vol. 27, nº 96 Campinas, outubro 2006. [ Links ]

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação e Sociedade. Campinas: v. 23, n. 80, set. 2002, p. 137 – 168. [ Links ]

\_\_\_\_\_. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação & Sociedade. Campinas: v. 24, n. 85, p. 1095 – 1124, dez. 2003. [Links]

\_\_\_\_\_. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade. Campinas: v. 28, n. 100, out. 2007. [Links]

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores na modalidade à distância na Universidade Federal do Mato Grosso. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: Ressignificando Práticas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Dez. 2008, vol.29, nº 105 p. 1211 – 1234 ISSN 0101 – 7330. [ Links ]

GURGEL, C. A educação entre o valor e a mercadoria. In: Universidade e Sociedade. **Educação: Prioridade Nacional**. Brasília, ANDES-SN, Ano XVI, nº 39, p. 8-165, Fev. 2007.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M.F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A.M.M. e et al (Orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas Subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.

KUENZER, A. Z. Desafios Teóricos – Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Exclusão Incluínte e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LACKS, S. **Formação de Professores: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. Salvador, BA: 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: crítica à pedagogia das competências. In: CRUZ, M.H.S. **Pluralidade de Saberes e Territórios de Pesquisa em Educação sob Múltiplos Olhares dos Sujeitos Investigadores**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

MAGALHÃES, F. **Tempos Pós-Modernos: a globalização e as sociedades pós-industriais**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, M.A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In.: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PIMENTEL, N. M. **Introdução a Educação à distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/ IE – UFMT, Brasília: Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação a Distância: ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: UFMT/ NEAD/ IE, 1996.

PRETTO, N. L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R.G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCA, O. A autoformação e a Formação à Distância: As Tecnologias da Educação nos Processos de Aprendizagem. In: SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. São Paulo: ArtMed, 2001.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, L. P; MEDINA, S.G.P. O Processo Cognitivo e a Aprendizagem On-line: Avanço ou Retrocesso? In: RICARDO, E. J. (Org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação: Abordagem Fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JUNIOR, C. L.; FIGUEIREDO, E.S.A. **Reuni e suas contradições: Metas a serem cumpridas e seus impactos**. Rascunho Digital. UFBA/FACED, 2008.

TAFFAREL, C.N.Z. O processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Professores: um desafio**. Goiania: UCG, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conferencia Estadual de Educação: A construção do sistema nacional articulado de educação**. Eunápolis: Secretaria Estadual de Educação, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TORRES, C.M.R.; LIMA, T.M.B. Formação docente e educação a distância no Brasil: democratização ou mercantilização? In: Universidade e Sociedade. **Educação: Prioridade Nacional**. Brasília, ANDES-SN, Ano XVI, nº 39, p. 8-165, Fev. 2007.

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



## APÊNDICES

## APÊNDICE - A

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### **Instrumento: Questionário aplicado aos alunos (as):**

1. Por que você escolheu fazer este curso na modalidade em Educação à Distância?
2. O curso está correspondendo as suas expectativas?
3. Você se sente estimulado para interagir durante a tele-aula?
4. Você consegue tirar todas as dúvidas durante a tele-aula? De que forma?
5. Você considera o Chat um meio eficaz de interação durante as aulas?
6. Como você analisa o papel do tutor de sala?
7. Você costuma visitar a biblioteca digital?
8. Você tem computador? Tem Internet?
9. Você consegue enviar sozinho os trabalhos para o tutor eletrônico? Ou precisa sempre da ajuda de alguém?
10. O que você considera de mais positivo e negativo nesta modalidade de ensino?

## APÊNDICE - B

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### **Instrumento: Roteiro da entrevista realizada com tutores (as) de sala:**

1. Há quanto tempo trabalha como tutora nesta Instituição?
2. Você já tinha experiência antes de tutoria com Educação à Distância?
3. Qual a sua formação inicial?
4. Quais as atividades que você realiza enquanto tutora de sala? Os alunos chegam a confundir o seu papel com o papel do professor formador?
5. Você consegue orientar os alunos em todas as áreas do conhecimento?
6. Você considera o material impresso de boa qualidade?
7. Como você analisa a metodologia empregada na aula-atividade? As atividades proporcionam a produção do conhecimento?
8. Você considera suficiente o tempo disponibilizado para a realização da aula-atividade?
9. Os alunos utilizam o Chat para interagir durante as aulas? De que forma? Os alunos conseguem tirar as dúvidas através do Chat? Tem respostas imediatas dos professores formadores?
10. O que você analisa de mais positivo e negativo na modalidade de EaD, no sistema semi-presencial?

**ANEXOS**

**ANEXO A – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.**

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

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

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de

interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a 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 processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

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

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

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

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

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

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

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

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e



institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação

Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

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

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

**ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA****MÓDULO 01 – FUNDAMENTOS SÓCIO-CULTURAL-POLÍTICO-ECONÔMICO DO PROCESSO EDUCATIVO**

<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
O curso de Pedagogia no Sistema de Ensino Presencial Conectado	20
Processo Educativo no Contexto Histórico	80
Cultura e Sociedade	80
Desenvolvimento e Comportamento Humano	80
Teoria Geral do Conhecimento	80
Articulação dos Eixos Temáticos I	40
<b>TOTAL</b>	<b>380</b>

**MÓDULO 02 – O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO EDUCATIVO**

<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
Desenvolvimento Psico-emocional	60
Comunicação e as Interações Humanas	80
Gestão dos Espaços Educativos	80
Pensamento Pedagógico, Sociedade e Currículo	60
Abordagens de Pesquisa em Educação	80
Articulação dos Eixos Temáticos II	40
Temas Atuais em Educação	80
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>

MÓDULO 03 – INSTRUMENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	60
Organização do Trabalho Docente na Educação Infantil	60
Fundamentos e Metodologias do Cuidar, Brincar e Educar	60
Educação da Criança de 0 a 2 Anos	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Linguagem Oral e Escrita	60
Articulação dos Eixos Temáticos III	40
Temas Atuais em Educação Infantil	40
Estágio Supervisionado I	50
<b>TOTAL</b>	<b>430</b>

MÓDULO 04 – INSTRUMENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Natureza e Sociedade	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino do Movimento	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino das Artes	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Música	60
Articulação dos Eixos Temáticos IV	40

Temas Atuais em Educação Infantil II	40
Estágio Supervisionado II	100
TOTAL	480

MÓDULO 05 – INSTRUMENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	60
Organização do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da História	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Geografia	60
Articulação dos Eixos Temáticos V	40
Temas Atuais do Ensino Fundamental I	40
Estágio Supervisionado III	50
TOTAL	430

MÓDULO 06 – INSTRUMENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
Fundamentos da Alfabetização	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino das Ciências Naturais	60

Fundamentos e Metodologias do Ensino das Artes	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino da Educação Física Escolar	60
Articulação dos Eixos Temáticos VI	40
Temas Atuais do Ensino Fundamental II	40
Estágio Supervisionado IV	100
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>

#### MÓDULO 07 – TEMAS ATUAIS EM EDUCAÇÃO

<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>CH</b>
Tecnologias em Educação	60
A ação Docente e a Diversidade Humana	40
Educação, Cidadania e Saúde Infantil	60
Fundamentos da Educação Especial	60
Educação de Jovens e Adultos	60
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40
Articulação dos Eixos Temáticos VII	40
Trabalho de Conclusão de Curso	60
<b>TOTAL</b>	<b>420</b>
Atividades Científicas e Culturais	100
<b>TOTAL GERAL DO CURSO</b>	<b>3.200</b>

Fonte: Guia de Percurso do Curso de Pedagogia

**ANEXO C – DECRETO Nº 5.622 PARA REGULAMENTAÇÃO DA EAD.**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.**

[Vide Lei nº 9.394, de 1996](#)

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**DECRETA:****CAPÍTULO-I  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

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

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

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do [art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) técnicos, de nível médio; e
- b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) seqüenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e
- II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.



Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos [arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996](#), a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

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

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e

IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

## CAPÍTULO-II DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

- I - especialização;
- II - mestrado;
- III - doutorado; e
- IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a

demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

I - educação de jovens e adultos;

II - educação especial; e

III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º O credenciamento para educação a distância que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 3º A instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. [\(Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada a transferência de cursos para outra instituição. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

§ 3º Os pedidos de credenciamento e recredenciamento para educação a distância observarão a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

Art. 15. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 2º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizados em pólos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 3º A oferta de curso reconhecido na modalidade presencial, ainda que análogo ao curso a distância proposto, não dispensa a instituição do requerimento específico de autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competente. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a [Lei nº 10.861, de 2004](#), ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o **caput** são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

### CAPÍTULO-III

#### DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

### CAPÍTULO-IV

#### DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

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

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o **caput** somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no **caput** deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no **caput** que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no **caput**, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

## CAPÍTULO-V DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

- I - à titulação do corpo docente;
- II - aos exames presenciais; e
- III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no **caput** serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação stricto sensu. [\(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

## CAPÍTULO-VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

- a) plano de desenvolvimento institucional;
- b) plano de desenvolvimento escolar; ou
- c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;



III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

- a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;
- b) seleção e capacitação dos professores e tutores;
- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme [§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996](#), exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1º Os exames citados no **caput** serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no **caput**.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o [art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996](#), é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o **caput** serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º Os documentos a que se refere o **caput** também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem

como na legislação específica em vigor.

Art. 34. [\(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o [Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998](#), e o [Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998](#).

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ                      INÁCIO                      LULA                      DA                      SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.12.2005