

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL
DO BRASIL: PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS TECNOLOGIAS
NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS**

SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS

**MARINGÁ
2018**

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL
DO BRASIL: PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS TECNOLOGIAS
NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS**

SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS

**MARINGÁ
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL:
PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS**

Tese apresentada por SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra. MARIA LUISA FURLAN COSTA

MARINGÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

I24c Iglesias, Sandra Letícia Schroeder
Os cursos de pedagogia ofertados na modalidade a distância nas instituições públicas da região sul do Brasil: presença ou ausência das tecnologias nos projetos pedagógicos / Sandra Letícia Schroeder Iglesias. -- Maringá, PR, 2018.
233 f.: il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Luisa Furlan Costa.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação a distância - Brasil. 2. Pedagogia a distância. 3. Projeto pedagógico. 4. Tecnologias - educação. I. Costa, Maria Luisa Furlan, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.35

SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS

**OS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL:
PRESENÇA OU AUSÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Luísa Furlan Costa - UEM

Prof. Dra. Danielle Aparecida do
Nascimento dos Santos - Unoeste

Prof. Dra. Divânia Luiza Rodrigues Kono -
Unespar

Prof. Dra. Maria Eunice Volsi França -
UEM

Prof. Dr. Jorge Cantos - UEM

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos (FERNANDO PESSOA).

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por permitir que essa caminhada se concluísse, estando ao meu lado durante as longas horas de viagem e me amparando em todas as fase do doutoramento;

À orientadora, Prof. Dra. Maria Luísa Furlan Costa, pela acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) diante de tantos candidatos e pelas valiosas orientações ao longo dos quatro anos de estudos;

Aos Prof. Drs. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (Unoeste), Divânia Luiza Rodrigues (Unespar), Jorge Cantos (UEM) e Maria Eunice Volsi França (UEM), pelo aceite em participar da Banca de Qualificação e Defesa, bem como por suas valiosas contribuições para que esta Tese atendesse às exigências do Programa e às expectativas daqueles que participaram junto comigo dessa trajetória;

Às minhas amigas, inesquecíveis pelo carinho, compreensão e auxílio acadêmico, pelo companheirismo e parceria nas produções científicas realizadas nesse período em especial, à Patrícia L. L. M. G. de Oliveira e Silvana A. Guietti. Vocês são pessoas especiais;

Aos meus pais, Lino e Elvira, pelo amor e apoio incondicional;

À minha família: Marcello, Mariana e Marina, pelo incentivo, compreensão e cuidados, sem esquecer do meu neto Luiz Otávio, que nesse período nos brindou com sua chegada, trazendo alegria, energia e crença na esperança de um mundo melhor. Sem vocês nada teria sentido;

À minha irmã Laís, que não mediu esforços para me acompanhar nas longas viagens, sempre aguardando sem nunca reclamar, incentivando e aconselhando, com uma dedicação ímpar;

Às minhas amigas, Laurete Ruaro que me levou às etapas do processo de seleção acreditando na aprovação: Suzete Orzechowski e Rita de Cássia Fonseca, pelo auxílio no projeto de pesquisa, Giselli Cristianne da Silva, pelo incentivo, Daniella Cristiane Santos, pelo apoio no colégio onde leciono, e Maria de Fátima Furlan, por me receber e abrigar com tanto carinho em sua casa;

Aos professores e funcionários do PPE, pelo pronto atendimento, em especial ao Hugo e à Márcia;

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC), pelos momentos de estudos que muito contribuíram na produção desta Tese e na socialização do conhecimento.

A todos meu amor e gratidão... mil vezes obrigada!

IGLESIAS, Sandra Leticia Schroeder. **Os cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância nas instituições públicas da região sul do Brasil: presença ou ausência das tecnologias nos Projetos Pedagógicos (233 f).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof. Dra. Maria Luisa Furlan Costa, Maringá, 2018.

RESUMO

A presente Tese de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa Política e Gestão em Educação, nas áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação e Formação de Professores. Analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância nas instituições públicas de Ensino Superior da região sul do Brasil no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. O objetivo foi verificar a presença ou ausência de discussões referentes às Tecnologias da Informação e da Comunicação e em que medida é prevista uma formação que contextualize a teoria e a prática. Em relação à metodologia, trata-se de pesquisa qualitativa, com opção pela análise documental e de conteúdo. Recorremos à pesquisa bibliográfica com o apoio de autores que estudam a formação de professores como Saviani, Brzezinski, Imbermón, Gatti e Barreto, Nóvoa, e nos que pesquisam a EaD, como Costa, Zanatta, Moore e Kearsley, Peters, Neder, Pretti, Sancho, Kenski, Dourado dentre outros. Delimitamos o período histórico a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que reconhece e legitima a Educação a Distância. Balizaram a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, os marcos regulatórios: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/06 e a Resolução nº 1/16, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Esta pesquisa envolveu dez Instituições de Ensino Superior públicas. Selecionamos três categorias que nortearam a análise dos documentos: a democratização do acesso ao Ensino Superior, considerando as tecnologias como estratégia para o desenvolvimento do ensino a distância; o atendimento aos aspectos legais, tendo em vista as tecnologias como elemento-chave para a constituição de um ensino virtual, e a formação para o uso das tecnologias na construção do conhecimento significativo e produção de objetos de aprendizagem. Concluímos que os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância atendem os marcos regulatórios quanto à presença das tecnologias, pois apresentam disciplinas e ementas relacionadas especificamente a elas. Ao buscarmos uma concepção de tecnologia, encontramos uma diversidade ampla e difusa transitando entre a concepção centrada no meio, no processo e a construcionista. Os resultados mostram que os textos dos Projetos Pedagógicos de Curso estão mais voltados para a busca de motivos que justifiquem a presença das tecnologias na formação do pedagogo do que em discussões que centralizem os diferentes modos de pensar, agir, aprender e ensinar a partir de seu uso.

Palavras-chave: Educação a Distância; Pedagogia; Projeto Pedagógico de Curso; Tecnologias

IGLESIAS, Sandra Letícia Schroeder. Pedagogy courses offered in the distance modality in the public institutions of the southern region of Brazil: presence or absence of the technologies in the Pedagogical Projects (233 f.). Thesis (Doctorate in Education). State University of Maringá. Advisor Dr. Maria Luisa Furlan Costa, Maringá, 2018.

ABSTRACT

This PhD thesis is linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Maringá (UEM), in the research line Policy and Management in Education, areas: Information and Communication Technologies and Teacher Training. We analyze the Pedagogical Political Projects of Pedagogy courses offered in the distance modality in the public institutions of Higher Education of the southern region of Brazil within the scope of the Open University System of Brazil. The objective was to verify the presence or absence of discussions regarding Information and Communication Technologies and to what extent a training is planned that contextualize theory and practice. Regarding the methodology, it is qualitative research, with the option of documentary and content analysis. We use bibliographic research with the support of authors who study the formation of teachers such as Saviani, Brzezinski, Imbermón, Gatti and Barreto, Nóvoa, and those who research the EaD, such as Costa, Zanatta, Moore and Kearsley, Peters, Neder, Pretti, Sancho, Kenski, Dourado among others. We delimit the historical period from the promulgation of the Law on Guidelines and Bases of National Education Nº 9.394/96, which recognizes and legitimizes Distance Education. The analysis of the Pedagogical Projects of Course, the regulatory frameworks: the National Curricular Guidelines for the Pedagogy course /06 and the Resolution nº 1/16, which establishes the National Guidelines and Norms for the offer of programs and courses of higher education in the distance mode. This research involved ten public higher education institutions. We selected three categories that guided the analysis of the documents: the democratization of access to Higher Education, considering technologies as a strategy for the development of distance education; the attention to legal aspects, considering the technologies as a key element for the constitution of a virtual teaching, and the training for the use of technologies in the construction of significant knowledge and production of learning objects. We conclude that the pedagogical projects of Pedagogy courses in the distance modality meet the regulatory frameworks regarding the presence of the technologies, since they present disciplines and menus specifically related to them. In seeking a conception of technology, we find a wide and diffuse diversity transiting between the conception centered in the middle, in the process and the construcccionista. The results show that the texts of the Pedagogical Projects of Course are more focused on the search for reasons that justify the presence of the technologies in the formation of the pedagogue than in discussions that centralize the different ways of thinking, acting, learning and teaching from their use.

Keywords: Distance Education; Pedagogy; Pedagogical Course Project; Technology

SIGLAS E ABREVIATURAS

AA	Aprendizagem Aberta
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação de Administradores Educacionais
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Comissão de Especialistas de Ensino
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CELEPAR	Companhia de tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico e Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP	Conselho Pleno

CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DED	Diretoria de Educação a Distância
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
EE	Empresa Estatal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESC	Empire State College
FAED	Centro de Ciência da Educação
FORUNDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FURG	Universidade do Rio Grande
IES	Instituição de Ensino Superior
IGNOU	Indira Gandhi National Open University
INILAG	University of Lagos – Correspondence Open Studies Institutes
KNOU	Korea National Open University
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
OU	Open University
PIB	Produto Interno Bruto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC	Projeto pedagógico de Curso

PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SI	Sociedade da Informação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNAM	Universidade Autónoma de México
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNISA	University of South Africa
USAID	United States Agency for International Developmente

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Níveis de integração das tecnologias.....	108
Quadro 02	Habilidades docentes para o trabalho com as tecnologias.....	109
Quadro 03	Instituições Educacionais de Ensino Superior Públicas da Região Sul do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia na Modalidade a Distância	135
Quadro 04	Justificativa apresentada pela IES para ofertar o curso de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB na região sul do Brasil.....	146
Quadro 05	Período de oferta das disciplinas que se referem às tecnologias.....	148
Quadro 06	Disciplinas e ementas relativas às tecnologias ofertadas nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.....	150
Quadro 07	Referência às tecnologias no PPC da IES/UEL.....	158
Quadro 08	Disciplina e ementa da IES/UEL.....	158
Quadro 09	Referência às tecnologias no PPC da IES/UEM.....	159
Quadro 10	Disciplinas e ementas da IES/UEM.....	160
Quadro 11	Referência às tecnologias no PPC da IES/Unicentro.....	162
Quadro 12	Disciplinas e ementas da IES/Unicentro.....	164
Quadro 13	Referência às Tecnologias no PPC da IES/UFPR.....	165
Quadro 14	Disciplinas e ementas da IES/UFPR.....	166
Quadro 15	Referência às tecnologias no PPC da IES/UEPG.....	168
Quadro 16	Disciplinas e ementas da IES/UEPG.....	168
Quadro 17	Referência às tecnologias no PPC da IES/UFSC	170
Quadro 18	Referência às tecnologias no PPC da IES/UDESC.....	170
Quadro 19	Disciplinas e ementas da IES/UDESC.....	172
Quadro 20	Referência às tecnologias no PPC da IES/UFRGS.....	176
Quadro 21	Disciplinas e ementas da IES/UFRGS.....	177
Quadro 22	Referência às tecnologias no PPC da IES/FURG.....	178

Quadro 23	Disciplinas e ementas da IES/FURG.....	180
Quadro 24	Referência às tecnologias no PPC da IES/UFSM.....	181
Quadro 25	Disciplinas e ementas da IES/UFSM.....	181
Quadro 26	Aplicação das tecnologias.....	182
Quadro 27	Concepções de tecnologias encontradas no PPC do curso de Pedagogia na modalidade a distância da região sul do Brasil.....	184
Quadro 28	Democratização de acesso ao Ensino Superior via tecnologias.....	188
Quadro 29	Aspectos legais para a constituição do ensino virtual.....	193
Quadro 30	Formação para o uso das tecnologias como elemento na construção do conhecimento significativo e produção de objetos de aprendizagem.....	196

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Funcionamento do Sistema UAB.....	132
Figura 02	Mapa geográfico da Região Sul do Brasil com as IES pertencentes à pesquisa.....	136
Figura 03	Modelo de busca digital adotado na pesquisa.....	153

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO PERÍODO PÓS-LDB: HISTORICIDADE DO PROCESSO	32
2.1 Aspectos Históricos dos Cursos de Formação Inicial de Professores.....	32
2.2 Aspectos Legais dos Cursos de Formação Inicial de Professores.....	42
2.3 Aspectos Históricos do Curso de Pedagogia a Partir da Segunda Metade do Século XX e Início do Século XXI	63
2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e os Projetos Pedagógicos de Curso.....	76
3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: ASPECTOS LEGAIS.....	85
3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 02/15.....	85
3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a Educação a Distância	97
3.3. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Ensino Superior na Modalidade a Distância	101
4. A MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UM MAPEAMENTO DA OFERTA DE CURSOS DE PEDAGOGIA NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA REGIÃO SUL DO BRASIL.....	112
4.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Formação Inicial de Professores: aspectos históricos e legais	125
4.2. O Curso de Pedagogia ofertado a distância na região sul do Brasil: análise do percurso	134

5. A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE DISCUSSÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS A DISTÂNCIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL ..	152
5.1 Estado do Paraná.....	157
5.2 Estado de Santa Catarina	169
5.3 Estado do Rio Grande do Sul.....	176
5.4 Convergências e divergências da concepção de tecnologia no PPC e nas ementas das disciplinas	182
5.5 Categorias de análise das referências às tecnologias presentes nos PPC de Pedagogia na modalidade a distância	186
5.5.1 <i>A democratização do acesso ao Ensino Superior considerando a presença das tecnologias como estratégia para o desenvolvimento do ensino a distância</i>	187
5.5.2 <i>Atendimento dos aspectos legais considerando as tecnologias como elemento-chave para a constituição de um ensino virtual</i>	192
5.5.3 <i>Formação para o uso das tecnologias como elemento formativo na construção do conhecimento significativo e produção de objetos de aprendizagem</i>	196
5.6 Análise das concepções de tecnologia presentes nos documentos oficiais: LDBEN nº 9.394/96; DCN dos Cursos de Pedagogia/06 e Resolução nº 1/16 - Diretrizes e Normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância	201
6. CONCLUSÃO.....	206
REFERÊNCIAS.....	218

1. INTRODUÇÃO

As atuais transformações em curso nas sociedades reconhecidas como capitalistas têm determinado novas demandas educacionais, que devem atender, em especial, às relacionadas e ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico que atinge diversos níveis sociais. As constantes inovações das tecnologias da informação e da comunicação vêm promovendo novos comportamentos voltados ao consumo de artefatos tecnológicos, alterando a construção de habilidades, aprendizagens e a prática dos valores socioculturais encontrados na arte e na estética. Como consequência, os sistemas econômicos, comportamentos, modos de consumo e a percepção da realidade são alterados, deixando o sujeito vulnerável à alienação e prejudicando sua subjetividade. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que isso é resultante da racionalização técnica da sociedade e da disseminação dos meios de comunicação de massa que dissipam informações fragmentadas e manipulam consciências, podendo comprometer o processo emancipatório do homem, uma das principais funções da escola.

Para cumprir essa função emancipatória, a escola deveria estar há pelo menos uma década preparando o aluno para interagir de forma ativa e crítica em uma sociedade pós-industrial, de base tecnológica. Todavia, independentemente do nível e modalidade de educação, as mudanças estão ocorrendo rapidamente, originando novos desafios e paradigmas ao exigir posturas menos lineares e mais conscientes de alunos e professores. As mudanças são aceleradas, profundas e silenciosas, gerando descontinuidades e novos paradigmas.

Essas inquietações nos impulsionaram a desenvolver as pesquisas que temos realizado. Ao atuarmos como docente no Ensino Superior no curso de Pedagogia, modalidade presencial, em universidade pública do Estado do Paraná, observamos as dificuldades encontradas pelos acadêmicos no fazer técnico: elaboração de artigos e textos científicos e a carência teórica em relação ao conhecimento necessário para a formação de um futuro professor que deverá utilizar as tecnologias em seu cotidiano profissional. Verificamos o despreparo dos alunos do curso de Pedagogia no que tange ao uso das tecnologias para o fazer acadêmico (pesquisas, digitação e formatação de

trabalhos, gráficos, entre outros). A falta de domínio e de habilidade tecnológica compromete a apropriação de outros conhecimentos, como a produção de objetos de aprendizagem a partir do uso das tecnologias. Aliado ao despreparo tecnológico, os acadêmicos devem possuir conhecimentos teóricos que lhes possibilitem discussões sobre questões relacionadas ao impacto socioeconômico proveniente das inovações tecnológicas, à ética, à segurança em ambientes virtuais, entre outras.

Esses questionamentos nos levaram a realizar a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação entre 2010 e 2012 na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em Curitiba, PR. No ano de 2013, ao sermos convidados para atuar como professora no curso de Pedagogia na modalidade a distância na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), percebemos grande dificuldade dos acadêmicos no tocante ao uso das tecnologias da informação e comunicação ante as atividades propostas, no processo de interação entre tutor e professor e na utilização dos recursos midiáticos, dificultando seu desempenho. Essa percepção gerou outras inquietações, pois em um curso que se dá em grande parte a distância e que recorre às tecnologias ofertadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as questões que envolvem as tecnologias deveriam encontrar-se amenizadas ou superadas. Entretanto, a compreensão que um curso de Pedagogia se efetiva a partir do que está posto nas legislações que subsidiam a construção dos documentos legais e que estes, por sua vez, devem regulamentar e direcionar a formação a ser realizada, aguçou-nos pela busca de estudos que demonstrem como é ofertada a formação atual para o pedagogo. Um caminho que nos levaria a essa descoberta seria verificar como são organizados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia ofertados na modalidade a distância em relação aos aspectos que envolvem a formação para o uso das tecnologias. Tal inquietude levou-nos a procurar novos conhecimentos. Assim, no ano de 2013, participamos do processo de seleção para Doutorado em Educação oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Maringá, PR.

Nossa principal dificuldade nesse percurso se deu na elaboração do projeto de pesquisa, visto a necessidade de aprofundamento teórico na área

educacional relativa à modalidade a distância. No entanto, a Prof. Dra. Maria Luísa Furlan Costa ofertou a disciplina 'Tópicos Especiais em Educação: Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação a Distância no Brasil', a qual contribuiu significativamente para esta pesquisa, auxiliando no direcionamento e promoção de leituras de autores nacionais e internacionais, colaborando para a aquisição de conhecimentos conceituais, reflexões e debates referentes à educação a distância (EaD). Após o cumprimento das disciplinas do PPE, inúmeras leituras ainda foram necessárias para a compreensão da trajetória histórica e legal da formação de professores no Brasil, conceito de tecnologia, educação a distância e Sistema UAB que julgamos determinantes para a elaboração desta Tese.

Em nossa trajetória, salientamos a formação em Pedagogia realizada no período de 1983 a 1986, a qual pode ser concebida como inexistente quando se trata da formação para o uso das tecnologias da informação e comunicação, especialmente as direcionadas ao uso da informática. No período de 2010 a 2012, para a realização do curso de Mestrado, necessitamos recorrer ao uso das tecnologias, e apesar do conhecimento obtido de forma empírica, mediante erros e acertos, além da ajuda de colegas, dificuldades de ordem técnica ainda persistem e necessitam ser superadas. Vale ressaltar que a geração das pessoas nascidas na década de 1960, da qual pertencemos, possui dificuldades teóricas e técnicas na incorporação das tecnologias ao fazer acadêmico, profissional e pessoal, as quais, evidentemente, podem ser superadas com persistência e busca pelo conhecimento.

Portanto, quando se tratam das tecnologias da informação e da comunicação, além de verificarmos a educação como parte integrante da sociedade que sofre os impactos de seu uso, ainda cabe a estas responsabilidades pela formação de gerações que necessitam de conhecimentos teóricos para compreender as mudanças comportamentais, sociais, econômicas e técnicas relevantes que seu uso implica, e poder usufruir de suas potencialidades e entender suas limitações. Em um contexto global, vivenciamos novos tempos, em que a construção de uma sociedade tecnológica digital, permeada pelos processos de comunicação e interação, exige novas propostas didáticas pedagógicas para a formação inicial dos professores. Faz-se necessária uma formação inicial que possa oferecer aos

egressos dos cursos qualidade formativa que atenda às prerrogativas das políticas educacionais vigentes.

No Brasil, tais exigências estão promovendo significativas mudanças no contexto educacional, implicando na qualidade da oferta do ensino e no cumprimento das políticas públicas educacionais. Tornaram-se mais um significativo desafio para a educação brasileira diante das tecnologias digitais, do ciberespaço e na sociedade da informação e do conhecimento. Essa incitação se estende aos vários níveis e modalidades, inclusive ao Ensino Superior. Frente à incapacidade de atender à demanda crescente de acesso ao Ensino Superior, surgida principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e diante das inovações tecnológicas da informação e comunicação, verificou-se na modalidade de educação a distância uma opção viável para atender a um grande contingente de alunos, rompendo distâncias geográficas e temporais, e como estratégia para colaborar efetivamente na expansão e democratização do acesso a esse nível de ensino.

Essa modalidade educacional, visto ser realizada, em grande medida, por meio das tecnologias digitais, seria uma via para, além da formação inicial de professores, constituir um mecanismo para a difusão de conhecimentos teóricos e práticos relacionados às tecnologias. Nesse contexto, a Educação a Distância, enquanto modalidade de ensino, passa a ser reconhecida e legitimada como mecanismo no processo de distribuição equitativa das oportunidades educacionais a serem oferecidas à população.

Os cursos de formação inicial de professores ofertados na modalidade a distância, particularmente nas Instituições de Ensino Superior públicas integradas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), objetivam o atendimento às demandas formativas da sociedade da informação e do conhecimento e passam a requerer infraestrutura técnica e pedagógica específica para promover práticas metodológicas dinâmicas e interativas, que induzam à produção de análises, reflexões, associação entre teoria e prática e subsidiem as futuras práxis docentes. São ações pedagógicas a serem desenvolvidas que, diferentemente das práticas de ensino consideradas tradicionais, muitas vezes baseadas na transmissão unilateral do conhecimento e centralizadas na figura do professor, possam, a partir de práticas reflexivas,

promover a construção do conhecimento. Isso representa um desafio histórico para o ensino presencial e para a modalidade de ensino a distância, em que a atuação docente e a interação entre professor e aluno se realizam, em maior proporção, no campo virtual, online, e por meio dos dispositivos e interfaces de gestão disponíveis no AVA utilizado pela IES.

Quanto à relevância da associação entre teoria e prática, recorreremos a Schön (1992) quando afirma que o conhecimento não se aplica à ação, mas está ligado a ela, porém não significa que seja exclusivamente prático, pois se assim for considerado, reduziríamos todo o saber à sua dimensão prática e excluiríamos sua dimensão teórica. Schön (1992) defende que o conhecimento é sempre uma relação entre a prática e as interpretações que dela fazemos. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e se esta é um questionamento efetivo, inclui intervenções e mudanças pertinentes à adoção de novas concepções e ao redirecionamento das práticas pedagógicas.

Portanto, com as inovações tecnológicas relacionadas à informação e comunicação que propiciam e facilitam o acesso ao ensino, se faz necessária a promoção de transformações estruturais nos sistemas educacionais. Estas passam a exigir diferentes ou novos padrões de competências institucionais que incluem, entre outras, uma organização curricular capaz de atender às especificidades e características da educação a distância.

Quando se trata da modalidade de educação a distância, um aspecto relevante a considerarmos nas estruturas curriculares dos cursos diz respeito ao conhecimento necessário das tecnologias, sua importância e influência na constituição de propostas de formação inicial de docentes que possam atender às exigências oriundas dos avanços tecnológicos postos na sociedade. Os cursos de formação inicial de professores, em específico o curso de Pedagogia, por ter seu campo de atuação ampliado entre docência e gestão em contextos escolares e não escolares, precisam estar preparados para a oferta de abordagens tais que as questões relacionadas às tecnologias possam ser discutidas com suporte teórico adequado e consistente, acrescido do domínio técnico que possibilite, além do seu uso, a exploração de seu potencial pedagógico.

Belloni (2010) enfatiza que seria lógico pensar que o professor formado em EaD deveria conhecer e dominar as Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC). Esse professor deveria ser um usuário competente, crítico e criativo, capaz de ensinar com as TIC de forma mais sintonizada com as culturas jovens e com uma sociedade cada vez mais tecnificada e globalizada.

Essa percepção, porém, gera significativa preocupação em relação aos programas dos cursos de formação inicial para professores, especialmente os cursos de Pedagogia ofertados nas instituições públicas estaduais e federais de Ensino Superior (IES). Nesta Tese, consideramos de extrema valia uma abordagem dos conhecimentos de ordem conceitual e procedimental ligados às tecnologias. Conceitual, pois acreditamos que são necessários conhecimentos teóricos que subsidiem as análises e reflexões de ordem filosófica e sociológica relativas às tecnologias disponíveis na sociedade, bem como as questões éticas que envolvem o seu uso. Procedimental, ao considerarmos que sua utilização requer habilidades técnicas para a promoção de situações de aprendizagem significativas e capacidade para usufruir das potencialidades e reconhecer as limitações que as tecnologias podem apresentar.

O aluno de um curso da modalidade a distância será formado mediante sua inserção no AVA, e o acompanhamento e a avaliação de seu desempenho são decorrentes da elaboração das atividades propostas. Nesse ambiente, o aluno necessitará apresentar relativo domínio e habilidade técnica para poder explorar e usufruir das possibilidades pedagógicas geradas pelo ambiente. Quanto maior o domínio do AVA, maior a autonomia cognitiva do aluno nesse ambiente, e conseqüentemente, a promoção e a efetivação de seu processo de aprendizagem.

Compreendemos autonomia no conceito de Moore e Kearsley (2007), em que o aluno apresenta diferentes capacidades para tomar decisões e desenvolver planos em relação ao seu aprendizado pessoal, assim como acionar recursos que proporcionem a construção do seu conhecimento em um ambiente virtual, de forma individual ou comunitária. Os autores assinalam que os alunos não apresentam um mesmo grau de autonomia, mas que os programas podem ser definidos e descritos prevendo a capacidade de estímulo e exercício dessa capacidade.

A tecnologia, nessa perspectiva, é um suporte que permite o diálogo e a interação entre o aluno e os componentes do grupo, a realização das atividades propostas pelo curso e a construção do conhecimento. Observamos

a necessidade de uma estrutura curricular que disponibilize disciplina(s) que possibilitem o acesso aos conhecimentos teóricos e procedimentais que envolvem as tecnologias nos cursos de Pedagogia, principalmente aqueles ofertados na modalidade a distância, para que os alunos possam desenvolver as atividades ao longo do curso, interagir com seus colegas, professores e tutores, conhecer e usufruir os diferentes dispositivos disponíveis no AVA.

Assinalamos que o aumento expressivo da oferta e da procura pelos cursos de Pedagogia na modalidade a distância fez surgir questionamentos relativos à formação inicial oferecida a esse contingente expressivo de alunos e a necessidade de conhecimentos técnicos e teóricos pertinentes às atuais tecnologias. Isso implica contemplar os conhecimentos laborais exigidos nos atuais contextos de trabalho, que incluem habilidades e competências no trato das tecnologias para atender às novas exigências formativas da sociedade.

Nesse contexto e frente às dicotomias encontradas nas práticas docentes, que em muitos casos reproduzem as práticas pedagógicas tradicionais, lineares e incipientes quando nos referimos ao uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, recorreremos aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia com a finalidade de compreender o processo da formação para a utilização das TIC considerando as concepções de tecnologia presentes nesses documentos. Partimos do princípio de que o Projeto Pedagógico de Curso deve expressar as concepções epistemológicas que sustentam o desenvolvimento do curso de Pedagogia, presencial ou a distância, bem como devem ser apresentadas as bases teóricas que fundamentam a compreensão dos aspectos que envolvem as tecnologias e seus desdobramentos em metodologias e práticas docentes.

Dessa delimitação, a questão que norteou essa investigação é “Quais as concepções de tecnologia encontradas nos documentos que subsidiam legalmente os cursos de Pedagogia na modalidade a distância e em que medida contribuem para a formação crítica dos professores da sociedade atual, considerando as particularidades inerentes ao contexto pós-industrial de base tecnológica?”.

Esse questionamento é relevante na formação inicial do pedagogo e na construção de diferentes conhecimentos que o subsidiam, e estão pontuados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 15 de maio de

2006, quando, em seu Artigo 5º, inciso VII, dispõe que o egresso do curso deverá encontrar-se capacitado a relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação e utilizá-los nos processos didático-pedagógicos, promovendo aprendizagens significativas. Essa exigência formativa do pedagogo deve ser cumprida independentemente se a modalidade de ensino é presencial ou a distância.

Ressaltamos um aspecto que envolve alguns programas governamentais (Proinfo¹, Paraná Digital², entre outros), que ao assegurarem a universalização da instalação dos artefatos tecnológicos nas escolas, não contemplam ou ofertam uma formação docente em serviço para atuar com as tecnologias de maneira considerada pelos docentes como satisfatória, pois são delegadas às equipes técnicas ou suporte técnico dos Núcleos Regionais de Educação Estaduais uma formação rápida e esporádica ou não aborda os aspectos pedagógicos. Tais programas acreditam ou têm a expectativa que essa formação deveria ter ocorrido nos cursos de formação inicial.

Nesta Tese, partimos da hipótese de que nos cursos de Pedagogia brasileiros há uma ausência de discussões sobre as tecnologias, e que essa formação não contempla as exigências contidas na LDBEN nº 9.394/96 e nas DCN do curso de Pedagogia/06. Desse modo, os aspectos formativos de cunho teórico e técnico tornam-se fragilizados e acarretam deficiências constitutivas na formação inicial do pedagogo.

A promulgação da LDBEN nº 9.394/96, ao estabelecer que somente poderiam ser admitidos professores formados em cursos de licenciatura, de graduação plena em nível superior, ou formados por treinamento em serviço para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desencadeou uma demanda de aproximadamente um milhão de professores que deveriam buscar formação nesse nível. Nessa mesma Lei, o Artigo 87, §

¹ Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação, criado em 1997 com o objetivo de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação, especificamente a instalação de laboratórios de informática, aproximando as escolas dos avanços tecnológicos. Essa iniciativa partiu da Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC (PROINFO/2017).

² Paraná Digital - É um programa realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e pela Companhia de Informática do Paraná (Celepar) que objetiva promover o uso pedagógico das TIC e disponibilizar computadores com acesso à internet. Disponibiliza um espaço virtual de criação, interação e publicação de dados das escolas estaduais (Celepar/2017).

4^o, instituiu um prazo de dez anos que deveria iniciar após a publicação da Lei para o atendimento dessa formação de professores. Esse período foi intitulado como a Década da Educação e acentuou um déficit de vagas ofertadas, porém incentivou as Instituições de Ensino Superior (IES) a buscar alternativas que pudessem dar conta das novas exigências da Lei.

Costa (2013) relembra o discurso por parte do governo federal e dos órgãos de fomento a favor da modernização e racionalização das universidades públicas que buscavam alternativas para atender a demanda para a formação de professores da educação básica imposta pela LDB vigente. Nesse contexto, a EaD tornou-se uma opção viável de democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade similar ao ensino presencial.

O Artigo 80 da LDBEN nº 9.394/96 apresenta essa viabilidade de formação por meio da veiculação de programas de ensino a distância incentivados pelo poder público em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a educação continuada, atendendo, portanto, os professores que se encontravam em exercício, mas não tinham a formação exigida. Os cursos de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, desde então, são uma alternativa para os professores na formação inicial, tanto para os que se encontram em exercício quanto para aqueles que querem iniciar a carreira. No entanto, de forma contraditória, os documentos, ao se reportarem à formação inicial, enunciam que esta deve ser realizada preferencialmente na modalidade presencial, o que de certa maneira contraria e desvaloriza a educação a distância.

A LDBEN nº 9.394/96 é um marco para a educação a distância, pois a partir de sua promulgação houve o reconhecimento e a legalização dessa modalidade de ensino, cuja expansão é crescente até os dias atuais. Quando se trata de formação ofertada na modalidade a distância, que ocorre intensamente via recursos tecnológicos, essa perspectiva se acentua e cria a expectativa que seus egressos encontram-se preparados no tocante às tecnologias, tanto para as questões técnicas como para as que se relacionam ao seu uso pedagógico. Dessa maneira, o pedagogo que realizou sua formação na modalidade a distância deveria estar preparado para atender às

³ Ressaltamos que o § 4º do Artigo 87 da LDBEN nº 9.394/96 foi revogado pela Lei nº 12.796/13 e mais tarde retirado da Lei.

demandas educativas de uma sociedade em franco desenvolvimento tecnológico.

Nesse âmbito, realizar estudos e análises que investiguem como a formação inicial de professores voltada para as tecnologias está sendo realizada, especialmente na modalidade a distância, torna-se justificável, principalmente devido à importância e necessidade do uso das tecnologias para o uso profissional e pessoal do professor. Nesse sentido, pretendemos analisar como vêm sendo problematizadas e discutidas, ao longo do curso de Pedagogia na modalidade a distância, as questões que emergem frente à formação inicial sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação. Para tanto, optamos pelos cursos de Pedagogia ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da região sul do Brasil em instituições públicas de Ensino Superior.

Para elucidar a pesquisa dessa temática, partimos de premissas que subsidiaram as análises dos documentos selecionados, como a LDBEN nº 9.394/96; as DCN do Curso de Pedagogia/06; a Resolução CNE/CP nº 02/15, que institui as Diretrizes e Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; e a Resolução nº 1/2016, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância: 1) Os cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância nas IES públicas da região sul do Brasil não apresentam em seus Projetos Pedagógicos de Curso discussões que permitam elucidar a importância teórica e pedagógica das tecnologias na formação do egresso; 2) Os Projetos Pedagógicos de Curso apresentam uma abordagem utilitarista e limitante no que tange às tecnologias, visando atender as demanda da lógica capitalista que exige um profissional adaptável e prático; 3) Os Projetos Pedagógicos de Curso não permitem desconstruir a visão conservadora e tradicional de ensino e possibilitar o emprego das tecnologias no processo pedagógico, bem como possibilitar análise dos reflexos sociais dessa inserção na sociedade.

Defendemos a tese que os PPC dos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância nas instituições públicas da região sul do Brasil não apresentam uma discussão que atenda as exigências postas nos documentos legais que subsidiam a sua elaboração no que tange à formação de um

egresso dotado de consistente conhecimento teórico e técnico relativo às tecnologias da informação e da comunicação.

Nosso objetivo geral nesta Tese é verificar a presença ou a ausência de discussões referentes às Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia ofertados na região sul brasileira, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, e em que medida é prevista uma formação que alie conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas a partir de seu uso.

Como objetivos específicos, para auxiliar a análise dos PPC, definimos:

- Investigar os elementos que compõem, histórica e politicamente, os processos de formação inicial do pedagogo no período pós-LDBEN de 1996;
- Mapear a oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito da UAB, na região sul do Brasil;
- Identificar nos PPC dos cursos mapeados as concepções de TIC e em que medida se assemelham ou diferem das concepções presentes nas ementas das disciplinas que tratam das tecnologias;
- Identificar se as concepções encontradas nos PPC apresentam sintonia com as concepções dispostas nos documentos legais que subsidiam o curso de Pedagogia.

Em relação à metodologia, classificamos esta pesquisa como qualitativa, que na área educacional é o método eficiente para a discussão de problemas específicos desse universo, pois permite um olhar complexo sobre os inúmeros fatores que determinam e constituem o *lócus* da pesquisa, favorecendo o comprometimento político e social do pesquisador na divulgação dos resultados. Optamos pela pesquisa documental, considerada como uma modalidade de investigação que permite contato com dados importantes para a delimitação da área investigada e comparação dos fenômenos descritos e dos fatos contextualizados.

Ao elencarmos os documentos que subsidiaram a tessitura da pesquisa, foi necessário rigor na seleção das fontes a fim de que esta apresentasse fidedignidade e confiabilidade. A percepção dos documentos como registros históricos de determinados períodos demonstra características socioculturais e

políticas específicas que necessitaram ser consideradas para não comprometer a análise.

Para além da pesquisa documental, recorreremos à análise de conteúdo, que Bauer e Gaskell (2002) afirmam ser mecanismo apropriado para trabalhar com materiais textuais escritos, sendo possíveis de serem manipulados pelo pesquisador na procura por respostas às questões que norteiam a pesquisa. Flick (2009) considera a análise de conteúdo um dos procedimentos clássicos na realização de estudos a partir do material textual. Bardin (2006) e Chizzotti (2006) enfatizam que a análise de discurso em documentos permite compreender suas significações explícitas ou ocultas.

Independente da escolha do tipo de investigação a ser realizada, é importante considerarmos que a pesquisa, de acordo com Minayo (1993), é uma atividade que se aproxima da realidade, possibilitando a combinação particular entre teoria e dados. Conforme Gil (1999), a pesquisa constitui o encontro de respostas para problemas utilizando-se de procedimentos científicos.

Para subsidiar a análise, nosso acervo de leituras contou com as seguintes bases legais: a LDBEN nº 9.394/96; as DCN do Curso de Pedagogia/2006; a Resolução CNE/CP nº 02/15; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; e a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Como aporte teórico, apoiamos nossas reflexões em autores clássicos e contemporâneos que pesquisam na área como Saviani (1984; 2011), Brzezinski (2007), Warde (1987;1977), Imbermón (2006), Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010), Scheibe (2007), Nóvoa (2000; 2011) e Weber (2002), que tratam dos aspectos históricos e legais que envolvem a formação dos professores; Costa (2013), Zanatta (2014), Moore e Kearsley (2007), Peters (2010), Neder (2009), Gutierrez e Prieto (1997), Pretti (1996), Sancho (2001), Kenski (2009), Curado Silva (2011), Curado Silva e Barreiros (2012), Dourado (2015, 2016), que abordam a EaD, as tecnologias e suas implicações nos contextos educacionais.

Na delimitação da abrangência da pesquisa, dirigimo-nos à página virtual do Ministério da Educação (MEC) buscando a relação das instituições públicas federais e estaduais de ensino superior da região sul do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia a distância, bem como o endereço eletrônico da página virtual oficial de cada instituição. Na sequência, verificamos a existência da postagem do Projeto Pedagógico de Curso, sua estrutura curricular, ementas e demais informações que interessavam à Tese. Destacamos que os documentos analisados são de domínio público.

Diante do pequeno número inicial de postagem encontrada sobre os PPC, exploramos uma nova estratégia de acesso aos documentos ao solicitarmos o envio do documento por e-mail aos coordenadores de curso de Pedagogia a distância das instituições envolvidas. Isso, porém, constituiu um fator que acarretou dificuldade e morosidade no processo de coleta dos dados. À medida que realizávamos as leituras e coletávamos os dados, elaboramos quadros que demonstram as informações selecionadas. Na sequência, elencamos as categorias que nortearam a compreensão de cada documento em particular, bem como sua relação com os demais, percebendo as referências e discussões que versam acerca das tecnologias na formação inicial do pedagogo em cursos ofertados a distância.

Ao selecionarmos o universo da pesquisa, optamos por aquelas instituições que se encontram no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), contando com dez instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região sul do Brasil.

Ao considerarmos o exposto e os objetivos propostos, organizamos esta Tese em seis seções, subdivididas em itens que abarcam as questões correlatas ao objeto central deste estudo.

Nesta primeira seção, estão presentes a contextualização da temática, a justificativa, os objetivos, o objeto de estudo, a metodologia adotada para a realização da pesquisa, a fundamentação teórica utilizada e a estruturação do texto.

Na segunda seção, apresentamos o percurso do curso de Pedagogia no Brasil, ressaltamos os aspectos históricos da formação inicial de professores no período que compreende a segunda metade do século XX e início do século XXI.

Na terceira seção, tratamos dos aspectos legais que subsidiam a formação inicial de professores no Brasil a partir da atual LDBEN nº 9.394/96, da Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006, que institui as DCN do Curso de Pedagogia, e da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Na quarta seção, discorreremos sobre a educação a distância, seu processo histórico e legal de oficialização enquanto modalidade de ensino. Abrangemos, de modo particular, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil, aspectos históricos e legais, bem como seus objetivos e finalidades socioeducacionais considerando as prerrogativas dispostas no Decreto nº 5.800/06, seu percurso histórico de constituição e sua contribuição para a formação inicial de professores.

Na quinta seção, elencamos as concepções de tecnologia encontradas no PPC e a sua sintonia com as concepções de tecnologias presentes nas ementas das disciplinas constantes na grade curricular do curso de Pedagogia. Nesses documentos, buscamos identificar as concepções de tecnologias e a presença ou ausência de discussões relativas às tecnologias da informação e comunicação considerando as categorias pré-estabelecidas.

Na sexta seção, tecemos a conclusão a partir da fundamentação teórica apresentada, dos dados coletados e sua análise e das ponderações sobre os objetivos a que nos propusemos nesta Tese.

Esperamos que, diante da identificação das concepções de tecnologia e das referências constantes nos PPC dos cursos de Pedagogia no âmbito do Sistema UAB das instituições públicas da região sul do Brasil possamos compreender, de fato, como está sendo ofertada a formação inicial do pedagogo na modalidade a distância no que se refere às tecnologias como elemento formativo.

2. O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO PERÍODO PÓS-LDB: HISTORICIDADE DO PROCESSO

Nesta seção, objetivamos situar histórica e politicamente a formação inicial dos professores no Brasil, um processo complexo e abrangente. Pesquisas e estudos acerca da análise e discussão da formação inicial de professores na modalidade a distância são pertinentes, especialmente com o intuito de verificar as concepções de tecnologia encontradas nos documentos que subsidiam legalmente os cursos de Pedagogia. São estudos que contribuem para a formação crítica dos professores que intervirão na sociedade atual, levando em conta as particularidades inerentes ao contexto pós-industrial de base tecnológica.

Iniciamos as análises e discussões atinentes aos modelos de formação inicial de professores. O recorte temporal compreende o período da publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96. Discorreremos sobre a trajetória histórica da formação inicial de professores no Brasil para verificar a oferta da formação inicial de professores no Ensino Superior, incluindo sua organização curricular e os aspectos políticos e legais que estruturam e alteram a sua oferta.

2.1 Aspectos Históricos dos Cursos de Formação Inicial de Professores

Os modelos adotados de formação de professores no Brasil sempre foram alvo de críticas; e um ponto em comum nessas críticas é a separação entre os saberes científicos e pedagógicos que refletem, ainda hoje, na fragmentação entre o conhecimento da teoria e a prática. Geralmente, nos cursos de licenciatura são priorizadas as disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação em tempo (carga horária) e número de disciplinas, e as disciplinas pedagógicas são relegadas ao último ano dos cursos. Pimenta (1995), em uma expressão mais radical dessa visão, afirma que na prática a teoria é outra.

Segundo Gatti (2010), a formação de professores que reforça a dicotomia entre teoria e prática teve início nos anos de 1930, em que se acrescentava um ano com disciplinas da área de educação à formação de bacharéis, permanecendo esse modelo de formação “oficialmente” até os anos 1960. Nesse modelo, um dos grandes equívocos na formação de professores foi acreditar que para ser bom professor bastava o domínio da área do conhecimento específico do que se vai ensinar. Apesar de decorrido tanto tempo, esse equívoco ainda persiste.

Os modelos pedagógicos de formação inicial de professores adotados a partir das concepções pedagógicas são classificados por Libâneo (1989) em duas vertentes: liberais (tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista) e progressistas (progressista libertadora, progressista libertária, crítico social dos conteúdos e histórico-crítica). Esses modelos pedagógicos decorrem das concepções pedagógicas formuladas em cada tempo histórico. Isso não significa que ante uma nova concepção de educação e formação sejam deixadas de lado ou superadas as concepções anteriores.

Em relação ao modelo pedagógico de formação, optamos pela concepção de Ataíde (1986, p. 26), que os define como

[...] conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos.

Nesse sentido, entendemos como modelo pedagógico o resultado de um conjunto de métodos aliados a um aporte teórico de ideias relacionado a determinadas concepções pedagógicas.

Silva (1999, p. 6) afirma que, na área educacional, o conceito de modelo pedagógico contemporaneamente passa pela clarificação de quatro vertentes: “[...] valores e teorias científicas em que se baseia as características do ambiente institucional em que se desenvolve, conteúdos e métodos utilizados e formas de avaliação”. Portanto, um modelo pedagógico demonstra um padrão conceitual em que se esquematizam as partes e os elementos de um programa de ensino. Os modelos se diferenciam de acordo com o período histórico, visto que sua vigência e utilidade dependem do contexto social.

Saviani (2009, p. 148-149) configura dois modelos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos em que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento;
- b) modelo pedagógico-didático ao contrapor-se ao modelo anterior considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático.

Nesse âmbito, as concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã (representadas pelos católicos), passando pelas pedagogias dos humanistas (representadas pelos pioneiros da educação nova⁴) e pela pedagogia da natureza, a qual inclui Comênio (SUCHODOLSKI, 1978), assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, pautavam a construção de teorias do ensino e de formação de professores que consequentemente produziam modelos pedagógicos (SAVIANI, 1984).

A concepção tradicional, que influenciou e influencia a educação, detém uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto (formação intelectual), nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina e na memorização (SAVIANI, 1984). Nessa concepção, o professor tem a função de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade seguido de uma graduação lógica e ao aluno cabe captar, assimilar, ser o receptor. O modelo pedagógico de formação inicial de professores se caracteriza pela transmissão de conhecimentos e o professor como centro de interesse.

Na educação brasileira, o modelo pedagógico de formação de professores apoiado na concepção tradicional manteve-se até a metade do século XX. Na década de 1950, com o processo de modernização da sociedade brasileira, o crescimento econômico dos centros urbanos, a transformação do capital agrícola do café em capital financeiro, o surgimento

⁴ Manifesto dos Pioneiros: considerado como importante referência na trajetória histórica da educação. Brasileira. Para Menezes e Santos (2001), refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, com intuito de oferecer diretrizes para uma política de educação. Eram novos ideais de educação que criticavam o empirismo dominante, a escola tradicional e a educação voltada para a classe burguesa. Seus representantes defendiam uma educação direcionada ao atendimento do indivíduo pautada no princípio da vinculação da escola como meio social.

da burguesia industrial e do operariado, o desenvolvimento do comércio e das novas instituições financeiras, as necessidades foram impostas ao processo de escolarização (MIGUEL, 2004). Nesse período, o Estado assumiu o controle da escola, e as mudanças nos setores econômico, social e político estimularam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961).

Essa Lei, ao tratar da formação de professores, destina o Capítulo IV ao processo de formação docente nos graus ginásial e colegial, à realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento, à formação de docentes para o grau médio em faculdades de Filosofia e ainda cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

Um ano decorrido da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, o Conselho Federal, com base no Artigo 59 dessa Lei, por meio do Parecer nº 262/62, regulamentou os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores, mantendo o modelo existente 3+1, que destinava três anos ao bacharelado e um ano para a área da educação. Diante do descontentamento da comunidade intelectual, representada por Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, entre outros, houve um movimento renovador brasileiro com base no escolanovismo, surgido em fins do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Esse movimento, intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, veio de encontro às práticas pedagógicas tradicionais e objetivava uma educação que integrasse o indivíduo na sociedade e ampliasse o acesso à escola.

Os reformadores que lideraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova acrescentavam aos objetivos do Movimento a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a coeducação e o Plano Nacional de Educação (ROMANELLI, 1991). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha um novo modelo pedagógico de formação de professores centrado nos estudos e conhecimentos gerados na área da Psicologia, Sociologia, Filosofia e Antropologia em propagação a uma nova concepção de educação. Apoiavam-se nos postulados de Dewey: “[...] o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que

dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (1979, p. 176).

Valdemarim (2004a) enuncia ser essa a matriz do sistema doutrinário sobre a educação da qual derivaria um novo modelo para a profissão docente brasileira, em que se fazia necessário considerar o conhecimento e a experiência pré-existentes a ser realizado pelo aluno e professor. Uma forma de agir e pensar até então não considerada passa a ser adotada pelos professores da época: nesse modelo pedagógico que se contrapunha aos existentes, professores e alunos deveriam participar das atividades em condições de igualdade. Uma forma de agir e pensar que se contrapunha ao distanciamento teórico e relacional entre aluno e professor até então tido como uma prática comum.

Professores e pais colaborariam para a educação dos filhos, estimulariam a autonomia, aplicariam os métodos científicos aos problemas educacionais e manteriam a continuidade desses princípios em todos os períodos escolares existentes e ofertados na época (pré-primário, primário, secundário e superior). Essa nova concepção e modelo pedagógico de ensino deveriam, já na época, alterar, inovar e transformar os cursos de formação de professores. Para tanto, seriam necessários novas organizações curriculares, fundamentos teóricos e metodologias de ensino. Apesar de as mobilizações dos intelectuais, nessa mesma década houve um esgotamento dos estudos que adotaram essa concepção como matriz para a formação de professores.

Salientamos que a luta ideológica entre a concepção tradicional e a renovada não era somente de caráter religioso ou educacional, mas fortemente influenciada pelos aspectos políticos e econômicos. Ao adotar essa concepção de ensino, as escolas públicas e gratuitas promoveriam o esvaziamento das escolas privadas e conseqüentemente abalariam os privilégios da elite, considerados como os detentores do conhecimento e das estruturas do poder vigente da época. Como reflexo disso e, também, do golpe militar em 1964, foram fechados o Centro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados, que desenvolviam pesquisas nessa área.

Na década de 1960, o governo, ao mesmo tempo em que desmantelava os centros que desenvolviam pesquisas voltadas para a concepção

escolanovista, iniciava as articulações de tendência tecnicista, com base produtivista, sob orientação dos militares e tecnocratas (SAVIANI, 1984).

Na continuidade das mobilizações de intelectuais, movimentos estudantis e no bojo da formulação do projeto nacional-desenvolvimentista dos anos 1950, que defendiam um desenvolvimento autônomo e autossustentado, a problemática da ciência e tecnologia passou a integrar a agenda das políticas públicas. Como consequência, é publicada, em 1968, a Lei nº 5.540/68, promovendo a Reforma Universitária Brasileira (BRASIL, 1968).

No que tocante à formação de professores, a Reforma Universitária de 1968 manteve os cursos de curta duração. Seu Artigo 30 se destinava ao ensino superior e à formação de professores que atuariam no segundo grau. Saviani (1984), em seu livro 'As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira', assevera que em termos teóricos se buscava imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano.

Saviani (1984, p. 13), citando Schultz (1973), relembra que:

Na década de 1960 a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.

O sistema educacional permanecia subordinado ao sistema econômico, aos interesses da classe dominante e ao sistema capitalista, que necessitava de mão de obra para atender as diferentes qualificações exigidas para o trabalho. O processo educativo brasileiro corroborava com a produção de mais-valia e como consequência, reforçava a relação de exploração existente no país. Portanto, apesar do deslocamento de interesses da educação, das elites para a educação das massas sob o interesse estritamente econômico, manteve a nítida divisão de classes e a dualidade no ensino.

A Reforma Universitária Brasileira promoveu efeitos paradoxais que, por um lado, instigaram uma significativa modernização das universidades federais, estaduais e confessionais; estimulou a articulação das atividades de ensino e pesquisa; introduziu o regime departamental; institucionalizou a carreira

acadêmica; estimulou a oferta de cursos de pós-graduação. Por outro lado, encontramos críticas como a de Florestan Fernandes (1975, p. 51) quanto “[...] ao exacerbado incentivo dado ao ensino privado superior que objetiva o ganho econômico de cunho profissionalizante”. Esse ensino, ao ser desvinculado da atividade de pesquisa, comprometeria seriamente a formação de professores que deveriam, para opor-se às pressões impostas pelo capitalismo, possuir horizonte intelectual crítico.

De modo geral, os avanços da Reforma Universitária Brasileira foram considerados modestos ao não atenderem às expectativas da formação de professores, e apesar de seus pontos positivos, não provocaram alterações no que deveria ser considerado essencial: a formação de professores com domínio das teorias e das práticas docentes. Dessa forma, manteve-se o modelo pedagógico em que permanecia a fragmentação didático-pedagógica existente nos modelos de formação anteriores, provocando e acentuando o que Pereira (2000) julga como distanciamento entre objetivos e adequação de currículos.

Candau (1987) corrobora com essa crítica quando ressalta que a falta de integração entre a teoria e a prática se manteve inalterada, apesar da Reforma. Mesmo sem mudanças estruturais nas organizações curriculares dos cursos de formação de professores, a década de 1960 foi considerada por Saviani (1984) de intensa experimentação educativa, com clara predominância da concepção pedagógica renovadora.

Na década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, a formação de professores evidenciava e mantinha o cunho político e econômico do país. No período de vigência dessa Lei, o professor passou a desenvolver a função técnica. Pereira (2000) salienta que o objetivo central da formação inicial de professores era formar um professor competente, implicando um modelo pedagógico de formação centrado na instrumentação técnica. O professor era concebido como

[...] um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes (PEREIRA, 2000, p. 16).

Nesse caso, a formação de professores consistia no treinamento técnico em educação. O modelo de formação adotado era aquele em que o professor competente corresponderia a um bom executor de tarefas (MARTINS, 1990). Essa postura de formação tornou o trabalho do professor fragmentado e desvinculado de reflexão e crítica.

As alterações mais visíveis na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 se reportam à organização do sistema de ensino em graus. A formação de professores, antes ministrada em escolas normais, passou a constituir uma habilitação profissional entre tantas outras ofertadas no ensino de segundo grau. Houve uma integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular, que estabeleceu a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico para fins de prosseguimento nos estudos (NASCIMENTO; COLLARES, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 previa a formação inicial de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta, com três anos de duração, para obtenção do título de bacharel ou plena, adquirida ao término de quatro anos de duração. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, deveria formar os especialistas em educação. As habilitações formavam administradores, supervisores e orientadores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

As modificações na formação de professores provocaram severas críticas da academia, particularmente de Saviani (1984) e Warde (1987). Ambos afirmavam que o curso de formação de professores havia alterado sua filosofia ao descaracterizar os cursos normais, acarretando queda na qualidade da formação. Warde (1977) defendia que a qualidade na formação de professores fora tão abalada que passou a não haver diferença entre professores diplomados e leigos no que tange às condições técnicas para assumir uma classe de primeira série. Para a autora (1977), essa formação atendia à lógica capitalista, pois conferia aos cursos de segundo grau uma terminalidade regular que freava uma possível demanda pelo ensino superior. A educação de nível médio continuava a formar um contingente de trabalhadores à mercê da exploração e dominação.

As críticas também se estendiam à dissociação entre teoria e prática ao atribuir caráter ideológico à educação no sistema capitalista, visto que “[...] a realidade escolar capitalista rejeita a unidade entre teoria e prática na medida em que a escola capitalista é ela já produto da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual” (WARDE, 1977, p. 87).

Dessa maneira, ao qualificar a formação de professores instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 de tecnicista, “[...] estaria a estrutura da escola brasileira a serviço da reprodução da divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual, isto é, reforçava a reprodução das relações de exploração e dominação” (WARDE, 1977, p. 89). Isso revela a contradição na sociedade capitalista, pois embora fossem feitos investimentos na formação de cunho profissionalizante e técnico, essa formação não era valorizada nesse sistema, mas sim a de ordem intelectual.

Brzezinski (2007) assinala que as discussões para reverter esse quadro deveriam ter como base propostas alternativas de formação de professores que atendessem as exigências da sociedade e da educação básica. Estas requeriam profissionais que pudessem compreender e analisar criticamente essas instâncias. Os professores necessitavam ainda estar cientes de sua influência no contexto social para romper com as relações alienantes impostas pelo sistema capitalista.

Ressaltamos que mais intensamente no interior e a partir dessas discussões que a escola passou a ser reconhecida como uma instância social que produz e dissemina o conhecimento ao longo da história da humanidade e que a docência, assim como os processos de formação docente, não são dotados de neutralidade, e sim de uma atividade educativa e transformadora (PEREIRA, 2000). Portanto, a docência, enquanto formadora de sujeito, apresenta grande capacidade de influência em seus componentes. Todavia, à medida que as discussões avançavam, adquiriam um caráter político, apesar de a formação de professores encontrar-se centrada nas dimensões funcionais e operacionais, de cunho tecnicista.

A década de 1980, no Brasil, ficou marcada como um período histórico de abertura política, e a formação de professores, que até então tinha como referência os modelos pedagógicos centrados nos métodos e treinamentos (FELDENS, 1984), aos poucos assumiu a perspectiva instrumental fundada na

neutralidade técnica (CANDAU, 1984). Com esse distanciamento, novas discussões foram instauradas e direcionadas à necessidade de formar educadores críticos e conscientes de seu papel social, visto que as camadas populares se fizeram cada vez mais presentes na escola e cedo dela foram excluídas (AZEVEDO, et al., 2012). Nessas discussões, a questão central sobre a formação de professores estava na necessidade de a ação docente estar associada à transformação da sociedade e à atividade social mais global. Ainda trazia à tona outras questões, como a valorização dos professores, o compromisso político e a unidade entre teoria e prática. O professor passaria a assumir e desempenhar um novo papel, o de educador. Essa mudança, além de demonstrar o descontentamento com a formação oferecida na época, caracterizava o rompimento e a oposição ao técnico em educação.

Mello (1982) assinalava em suas pesquisas a necessidade de cursos de formação de professores que unissem competência técnica e compromisso político, dois aspectos distintos, porém indissociáveis. Candau (1984) acrescenta a dimensão humana ao técnico e ao político social. Para que isso ocorresse, deveria o processo de formação de professores apresentar uma estrutura curricular fortemente vinculada à teoria e prática. Candau e Lelis (1983) admitiam que são polos diferenciados, mas não basicamente opostos, pois essa necessária unidade é uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. As universidades teriam que dar atenção aos cursos de formação de professores. As IES, contudo, se tornaram alvo de críticas severas devido ao descaso com que relegaram, a segundo plano, os cursos de formação de professores.

Encontramos em Lüdke (1994) um exemplo desse fato quando aponta, em suas pesquisas, o lugar diminuto que ocupava a formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil. As prioridades se centravam nas pesquisas e na elaboração do conhecimento científico. Segundo o autor, nesse período as universidades queriam desenvolver seus projetos de pesquisa científica, e as demais atividades acadêmicas eram consideradas inferiores.

Na década de 1990, com o avanço do neoliberalismo no Brasil, o governo brasileiro assume as novas demandas do mundo do trabalho em conformidade com os organismos financeiros internacionais. As reformas

educacionais emergiram desse contexto. Esse período foi descrito por Saviani (2004, p. 120) como

[...] o período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da **inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas**, de modo geral, e, especificamente, **a política educacional** (grifo nosso).

As políticas educacionais, ao atenderem às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial que se instaurava, substituíram o conceito de formação humana pelo de competências individuais para o mercado. A educação assumiria a “[...] formação para desempenhar funções hierarquizadas (dirigentes e dirigidos) e a formação para a vida em sociedade, no caso, a vida em sociedade capitalista” (GENTIL; COSTA, 2011, p. 270).

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a sociedade educacional brasileira passa a perceber, com maior clareza, a adoção por parte dos governos e empresários desse setor, princípios e ações que materializavam, no campo educacional, a mesma lógica balizadora dos processos mercadológicos recorrendo à lógica produtivista. Sob o prisma da política educacional, foram vivenciadas reformas educacionais fragmentadas e abrangentes que envolviam diferentes níveis e modalidades de ensino, destinando a responsabilização para esferas municipais e estaduais, que até então cabia à esfera federal. Foram medidas administrativas que implicavam maior eficiência escolar, elevação dos padrões de qualidade, avaliação institucional e docente, intensificação do trabalho pedagógico, e a adoção de políticas curriculares inovadoras e flexíveis.

2.2 Aspectos Legais dos Cursos de Formação Inicial de Professores

A LDBEN nº 9.394/96 induziu a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores com o objetivo principal de rever a desarticulação entre a formação acadêmica oferecida e a realidade prática. Isso contribuiria,

de certo modo, para o rompimento da fragmentação existente (PEREIRA, 2000).

Fiorentini, Souza e Mello (1998, p. 311) destacam que a relação que os professores mantêm com os saberes é determinante em sua formação: “essa relação, na maioria das vezes, é “[...] marcada pela racionalidade técnica” “[...] ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui da formação a reflexão teórica e filosófica”. Para a LDBEN, somente a articulação entre teoria e prática contribuiria na formação do professor.

Nesse período, 1996, verificamos a emergência de um novo contexto e modelo pedagógico de formação inicial de professores que deveria ressaltar a importância do profissional reflexivo, que deveria pensar na ação pedagógica enquanto contribuição para a formação dos sujeitos e da sociedade. Percebemos também que a ênfase passa a recair nos conteúdos a serem ensinados, isto é, a organização curricular e os processos de ensino e aprendizagem. O modelo pedagógico de ensino, até então focalizado no treinamento técnico em educação, passa ao modelo pedagógico direcionado ao professor pesquisador e reflexivo.

Exigia-se nova maneira de conceber a formação de professores que, além de ampliar a complexidade da profissão docente, deveria apresentar em seu modelo pedagógico formativo a proposição de que o conhecimento não é mais imutável e que se dá em um processo em construção. A educação tem um compromisso político carregado de valores éticos e morais, e a colaboração e a convivência com a mudança devem ser fatores constituintes da profissão (LIMA, 2004).

Nesse modelo pedagógico de formação de professores deveria ser considerada a racionalidade prática, ou seja, ir além da transmissão do conhecimento e situar-se na reflexão e na construção de novos conhecimentos. Essa nova perspectiva de formação inicial de professores, apontada como exigência da LDBEN nº 9.394/96, sugere uma formação direcionada a um profissional pesquisador e reflexivo em sua prática docente.

Nóvoa (2011) acrescenta mais um desafio à formação de professores, pois afirma que deve estar voltada para a formação científica que articule teoria e prática como fundamentos, pois subsidiará a leitura da realidade, seu entendimento e possível direcionamento de suas ações. Críticas são realizadas

acerca do processo de incorporação dessa proposta, e Nóvoa (2011) enuncia que houve significativa revolução nos discursos, porém as práticas pouco foram alteradas.

Gatti (2010) corrobora com este autor ao apontar um cenário de grande tensão e preocupação nesse período e elencar quatro aspectos da formação inicial de professores: o da legislação para essa formação, as características socioeducacionais dos licenciandos, as características dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. A autora observa a necessidade de pesquisas referentes à evolução nas estruturas institucionais formativas e aos currículos de formação de professores, pois a fragmentação é clara e em sua visão é mister tornar os currículos articulados. Entende que os professores ainda não são formados para as novas demandas que chegam à escola, de ordem social, cultural, tecnológica, dentre outras; percebe a existência de uma clara fragmentação curricular nos cursos de formação de professores ao ponderar que

[...] a forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo [...] (GATTI, 2010, p. 1375).

A autora evidencia o quanto ainda se faz necessário avançar na formação inicial de professores fundada na reflexão na ação e sobre a ação. Isto é, uma formação de que os prepare para os desafios educacionais que muitas vezes vão além dos conteúdos científicos que deverão ministrar. Tal necessidade foi motivo de novas discussões no meio acadêmico devido à importância de uma formação de professores que atenda às demandas educacionais e sociais. Essas discussões são imprescindíveis para a compreensão dos processos pedagógicos e sociais promovidos no espaço escolar.

Na década de 1990, no Brasil, nem todos os professores da educação básica possuíam formação em nível médio ou superior. Encontravam-se em

atuação no Ensino Fundamental muitos professores leigos que, de certa maneira, não compreendiam as concepções de educação e o desenvolvimento dos modelos pedagógicos que deveriam dar suporte teórico à produção de práticas reflexivas que considerassem as influências e implicações econômicas, socioculturais e políticas presentes no contexto escolar. Essa ausência de formação poderia afetar a qualidade do ensino ministrada.

As exigências de uma Lei voltada para a formação de professores não geram ações que se efetivam em curto prazo, visto a complexidade dos processos formativos. A LDBEN nº 9.394/96, ao propor alterações na formação inicial de professores e estipular prazo de dez anos para isso, promoveu grande procura pelos cursos de formação, especialmente Pedagogia e Normal, hoje com a nomenclatura de Magistério. Uma das disposições transitórias dessa Lei preconiza que, ao término do período de dez anos, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço.

O Artigo 80 da LDBEN, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 2.494/98, apresenta a viabilidade de formação inicial e continuada de professores, inclusive nos demais níveis e modalidades de ensino, por meio da veiculação de programas de educação a distância. O poder público se viu forçado a orientar ações de políticas públicas para a melhoria do número de acesso, permanência e conclusão da educação superior ante os baixos índices de atendimento nesse nível de ensino. No tocante à educação a distância, o Artigo 80 especifica os termos de sua oferta:

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

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

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

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

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente

educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Esse mesmo Artigo atribui à União a responsabilidade da organização e controle do ensino. Cabe a esta estabelecer as normas de elaboração, certificação, regulamentação, oferta, credenciamento das instituições, autorização, reconhecimento de cursos, avaliação, padrões de qualidade, matrículas, transferências, aproveitamento de créditos e organização curricular. Suas ações devem estar de acordo com as diretrizes curriculares em nível nacional.

Conforme Imbernón (2006, p. 9), a flexibilização e a viabilidade na oferta da formação de professores foram reflexos do contexto da sociedade da época, que se encontrava marcada por:

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e arte;
- Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações;
- Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. **As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições [...];**
- Uma análise da educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação (grifo nosso).

A LDBEN nº 9.394/96, ao promover o reconhecimento da EaD enquanto modalidade, incentivou a democratização e o acesso ao Ensino Superior e, principalmente, a superação da concepção de educação a distância em seu caráter emergencial e supletivo. Um dos fatores considerados essenciais para

o seu avanço advém das inovações tecnológicas da informação e da comunicação.

O reconhecimento da educação a distância como modalidade de ensino estimulou as instituições privadas de ensino, em proveito da exigência de formação inicial ou continuada imposta pela referida Lei, a expandirem a oferta de seus cursos voltados para as séries iniciais do Ensino Fundamental. E o professor que se encontrava em atuação e não conseguia acesso ao Ensino Superior público, recorreu às IES e aos Institutos de Educação privados no intuito de conseguir a formação desejada para a manutenção de seu trabalho. Exemplo dessa busca urgente pela formação em nível superior, instaurando um sentimento de obrigação, foi o Curso Normal Superior (CNS), que passou a ser ofertado pelos Institutos Superiores de Ensino ou em parcerias com as estatais. Esses cursos possuíam diferentes formatos em sua organização: modular, parcelado, telepresencial e a distância.

A EaD, ao adquirir o caráter de modalidade educacional, enfrentou desafios, especialmente no sentido de promover a superação de um modelo educacional marginalizado, considerado por muitos como educação de segunda categoria. Com a abertura legal dessa modalidade de ensino, as IES que demonstraram interesse desenvolveram projetos pioneiros voltados à formação de professores, geralmente realizados em consórcio entre as instituições e em parceria com os governos dos estados. Essa proposta organizacional contribuiu para a criação do Sistema Universidade Aberta instituído em 2006.

Na primeira década do século XXI, a publicação de diversos documentos e o desenvolvimento de ações pontuais influenciaram a formação dos professores brasileiros. Entre os principais documentos, encontramos o Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010 (Lei nº 10.172/01) –, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800/06) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b).

O PNE para o período de 2001 a 2010 foi elaborado e motivado pela mobilização da Conferência Nacional de Educação (Conae), e continha trinta e cinco metas que deveriam ser cumpridas. O Plano se estruturava em três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de

desenvolvimento; e c) a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos gerais da educação estabelecidos nesse Plano eram a elevação global do nível de educação da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público (AGUIAR, 2010).

Aguiar (2010) afirma que havia medidas para assegurar a formação de professores da educação básica em nível de ensino médio (Normal) em cinco anos e a formação em nível superior deveria ocorrer em dez anos. Entre essas medidas, estava a possibilidade do uso da modalidade a distância para a formação de profissionais de diversas áreas. Até então, as universidades com seus cursos de licenciatura presenciais continuavam a apresentar baixos índices de atendimento sem dar conta da demanda de interessados na obtenção do ensino em nível superior. Dados do censo educacional realizado em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira confirmam esses índices ao apontar que apenas 10% da população brasileira com idade entre 18 e 24 anos se encontravam na educação superior. Esse índice era preocupante se comparado, à época, aos da Argentina (40%), Venezuela (26%), Bolívia e Chile (20,6%).

O PNE de 2001 a 2010 mencionava a educação a distância como estratégia de democratização do acesso à educação, e como possível veículo a ser acionado para aumentar os índices de acesso ao Ensino Superior, bem como da melhoria da qualidade.

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia (BRASIL, 2001a, p. 49).

O PNE 2001 a 2010 destina à educação a distância, quando se reporta à regulamentação, qualidade, infraestrutura e novas tecnologias, democratização do acesso (9 metas) com ênfase à educação superior (3 metas), formação de recursos humanos (8 metas) e formação de professores (4 metas), e destaca e

promove a modalidade, que ganha espaço nas discussões realizadas em congressos, fóruns e outros eventos.

Gomes (2007) assinala que a avaliação desse Plano se encontra no documento “Educação a Distância, Tecnologias Educacionais e o Plano Nacional de Educação: Elementos para uma avaliação das metas”, elaborado pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados e apresenta dados frustrantes ao revelar que apenas três das vinte e duas metas do PNE sobre a EaD foram atingidas. As demais apresentaram avanços, mas não se concretizaram na totalidade devido aos fatores orçamentários, políticos e de desigualdades socioeconômicas do país. À medida que emendas e objetivos políticos foram agregados ao Plano, este foi desconfigurado e a proposta proveniente dos Conselhos e da participação popular foi secundarizada, desconsiderando aspectos relevantes, particularmente quanto à educação a distância. Exemplo foi o veto do presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, ao investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), gerando falta de verbas que viabilizariam a concretização das metas do Plano.

Nessa década, especificamente em 2002, novos encaminhamentos relativos à formação de professores se delinearam ao se instituírem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Estas direcionaram a formação inicial dos professores brasileiros, nas modalidades presencial e a distância, para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 106).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores apresentam seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de formação de professores, a saber:

- 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002).

Gatti e Barreto (2009, p. 54) argumentam que esses eixos poderiam ser considerados como “[...] guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-los como referência”. Segundo as autoras, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essas referências, nem sempre na prática a concretizam em seus currículos. Isso contribuiu para a fragilização dos cursos de formação de professores. Nos anos subsequentes, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para cada licenciatura.

Somados às fragilidades curriculares encontravam-se outros desafios educacionais a serem superados, como questões estruturais e financeiras impostas após o acesso à educação de um contingente expressivo de alunos via educação a distância, com a finalidade de melhorar a qualidade e promover a equidade das ações desenvolvidas. Relacionamos a possibilidade da expansão de oferta de vagas nos cursos superiores às políticas públicas implementadas para expandir esse número, em especial o Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, como apontamos.

Esse Sistema foi criado para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, com cursos e programas a distância oferecidos por instituições públicas de Ensino Superior em articulação com os polos de apoio presencial (COSTA, 2013). O Sistema UAB, enquanto programa do MEC, obteve fomentos financeiros que o promoveram e, assim,

poderia viabilizar a formação de 30% dos estudantes brasileiros até 2011, atingindo uma das metas do PNE 2001-2010 (ZUIN, 2006).

O Sistema UAB é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). Sua função prioritária se concentra na formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (COSTA, 2013). Retomamos esse programa mais adiante, pois tem estreita relação com o objeto desta pesquisa.

Outro fato ocorrido na década de 2000 e que alavancou novas reflexões e discussões, influenciando a formação de professores, foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no ano de 2006, dez anos após a publicação da atual LDBEN. Nesse documento, foram redefinidos aspectos importantes, como o lócus da formação, a carga horária dos cursos, os currículos, dentre outros.

Destacamos que as Diretrizes Curriculares devem servir de referência para as IES na organização de seus cursos de formação de professores. Devem, portanto, proporcionar flexibilidade na construção dos currículos plenos, promover a dinamicidade curricular, adaptação às demandas de mercado de trabalho, integração entre a graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral e ainda definir as competências e habilidades gerais a serem consideradas nessa organização (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/06, identificadas nos Pareceres CNE/CP nº 5/05 e nº 3/06. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores foram criadas para atender a uma série de medidas solicitadas pela LDBEN nº 9.394/96 com a finalidade de reorganizar o sistema de ensino brasileiro em todos os seus níveis. Para tanto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (CEE) com incumbência de reelaborar as Diretrizes existentes e, em seguida, enviar para a análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No caso da CEE do curso de Pedagogia, essa Comissão teve sua composição alterada diversas vezes, porque o processo da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi longo, com seu

início após um ano da promulgação da LDBEN nº 9.394/96. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), além da função de elaborar padrões de qualidade para os cursos de graduação e contribuir para a execução e os procedimentos de avaliação de cursos e instituições de Ensino Superior, possuía uma situação particularmente complexa. Os Institutos Superiores de Educação estavam a formar professores para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, paralelamente ao ordenamento legal que atribuía a esse curso a formação para habilitação de Magistério e a formação dos especialistas em educação: diretores, supervisores, orientadores e inspetores de ensino. Saviani (2005, p. 24) fez severas críticas aos Institutos Superiores de Educação e sua formação aligeirada quando,

[...] ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas ‘cursos formadores de professores”, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao curso de Pedagogia, ‘podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração’, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB, cuja lógica tem “como uma das suas características a diversificação de modelos” (SAVIANI, 2005, p. 24).

Esse embate, por um lado, trazia a nova regulamentação da LDBEN nº 9.394/96, que no olhar do autor, descaracterizava o curso e sua finalidade e, por outro, abria possibilidade de diferentes configurações de modelos formativos a serem ofertados no país. Assim, passou a vigorar uma declarada disputa referente à organização e identidade do curso.

Uma estratégia utilizada pela CEEP, visto não encontrar consenso entre os educadores a respeito do tema, e em virtude do acúmulo de discussões nacionais realizadas particularmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação de Administradores Educacionais (Anpae) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), foi a criação do Edital nº 4/97, que solicitava

às IES enviar propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

A CEEP empreendeu esforços junto à Secretaria de Educação Superior (Sesu) e ao CNE para que fossem considerados a discussão nacional a respeito da base comum nacional e o estabelecimento de critérios unificadores que desencadeassem um debate em prol da criação das diretrizes específicas para os cursos que formam os profissionais da educação. Essa proposta, encaminhada à Sesu/MEC em 1999, não foi atendida. Todavia, por meio da mobilização das entidades envolvidas, a proposta chegou ao CNE com um conjunto de assinaturas que solicitava sua apreciação; porém, mesmo diante desse esforço não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação.

Esse descaso do CNE diferiu da aceitação da comunidade acadêmica por dois motivos, sendo a adoção dos princípios construídos ao longo das discussões elaboradas pelo movimento dos educadores em relação ao curso de Pedagogia e por contemplar dois tópicos nefrálgicos desse curso: sua função e o papel do pedagogo. Como argumento, Scheibe (2007) assinala que era apresentada a concepção de docência em que as funções do professor se estendem para além do magistério, abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumentos de produção e difusão do conhecimento. Isso romperia com a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Para a Anfope (1998, p. 7),

O Curso de Pedagogia porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação.

No documento proposto pela CEEP, o pedagogo poderia atuar

[...] tanto na docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, das disciplinas de formação pedagógica do nível médio, quanto na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, **na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional** (CEEP, 1999, p. 3, grifo nosso).

A organização curricular ficaria definida de acordo com os princípios da docência como base da formação, da flexibilização do currículo e da organização dos conteúdos mediante diversas formas didáticas (SCHEIBE, 2007). A flexibilização curricular assinalada pela autora decorreu da diversidade da realidade educacional brasileira, que deveria estar vinculada aos interesses dos alunos e às demandas sociais que apontavam para a presença de acelerado avanço tecnológico da informação e comunicação. Tais princípios deveriam se materializar em uma estrutura curricular organizada a partir de núcleos de estudos como proposta alternativa aos currículos mínimos.

Nesse processo de discussão, após 1999, outros documentos ainda foram encaminhados ao Conselho Nacional de Educação, o que fortaleceu o conteúdo da proposta elaborada pela CEEP. Entretanto, houve um posicionamento das entidades (Anped, Anfope, Anpae, Forumdir, Cedes e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores), as quais, em 2001, reafirmaram seu posicionamento quanto à docência como base do curso de Pedagogia e este ser considerado ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado devido à possibilidade de ampla atuação.

No período de maio de 1999 a abril de 2005, houve grande silêncio sobre as Diretrizes para o curso de Pedagogia por parte do MEC e do CNE. Depois de muita expectativa e sob forte pressão da comunidade acadêmica e educacional-empresarial, o Conselho Nacional de Educação, em 17 de março de 2005, apresentou para apreciação da sociedade civil uma minuta com a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esse documento foi amplamente rejeitado, por encaminhar para o curso de Pedagogia as diretrizes identificadas com o Curso Normal Superior. Outro motivo foi a definição do curso de Pedagogia enquanto licenciatura com duas habilitações distintas, isto é, magistério da educação infantil e magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse caso, as IES, em seus Projetos Pedagógicos de Curso, poderiam ofertar uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes (BRASIL, 2005c).

Scheibe (2007, p. 22) frisa as principais críticas realizadas ao documento pela comunidade acadêmica e educacional:

- Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia;
- Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da educação. As competências indicadas no artigo 3º explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de diretrizes elaborados pelas entidades;
- A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática;
- Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêm as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesu/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores;
- Existe grande dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de resolução e o desenho do projeto pedagógico e curricular contido na proposta de diretrizes curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da Sesu;
- Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no Artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização.

As críticas recebidas e a mobilização nacional desencadeada em prol das propostas construídas pelas inúmeras discussões realizadas ao longo do período que antecedeu tal minuta acabaram por surtir efeitos e a Comissão da

CNE elaborou e apresentou novo Parecer, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005. Esse Parecer ampliou a formação do pedagogo quando contemplou, integradamente à docência, a participação da gestão e a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução e o acompanhamento de programas e atividades educativas (BRASIL, 2005c).

Foram estabelecidas funções para os egressos do curso de Pedagogia que tornavam sua atuação mais abrangente que a oferecida nos Cursos Normais Superiores, um dos pontos reivindicados pelo movimento dos educadores. Foram também contemplados os núcleos de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de conteúdos integradores que propiciassem amplitude e identidade institucional à formação do licenciado. Compreenderiam, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e em outras atividades acadêmicas científicas que alargariam as experiências dos estudantes e consolidariam sua formação (BRASIL, 2005c).

Outro aspecto relevante no mesmo documento se reporta à organização curricular, que ampliou a carga horária de 2.800 horas para 3.200. Destas, 2.800 seriam destinadas às atividades formativas, 300 horas ao estágio curricular supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e outras áreas específicas se contempladas no Projeto Pedagógico do Curso da instituição. Ainda 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas de interesse do aluno realizadas por meio de iniciação científica, extensão e monitoria.

Em relação à organização curricular, as habilitações existentes foram extintas pelo fato de o curso de Pedagogia formar integralmente para as atribuições que lhe foram conferidas. Passaria a formação dos profissionais de educação enquanto especialistas a ser realizada somente nos cursos de pós-graduação abertos a todos os licenciados e não somente aos egressos do curso de Pedagogia. Essa proposição contrariou o que dispõe a LDBN nº 9.394/96 em seu Artigo 64:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Por essa razão, o Ministério de Educação solicitou novo encaminhamento do processo ao CNE para o reexame da matéria, culminando na elaboração do Parecer nº 3/06.

No tocante ao Parecer CNE/CP nº 5/05, foi sugerido como possibilidade de aprofundamento de estudos em diferentes áreas ou modalidades. Dentre estas a educação a distância, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação de jovens e adultos, a educação étnico-racial, a educação indígena, a educação nos remanescentes quilombolas, a educação do campo, a educação hospitalar, a educação prisional e a educação comunitária ou popular (BRASIL, 2005c, p. 10).

O Parecer do CNE/CP nº 5/05 definia a estrutura curricular subsidiada em princípios mais abrangentes como o da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Isso permitiria diferentes configurações curriculares que seriam organizadas a partir dos interesses teóricos e práticos de cada instituição que oferecesse o curso de Pedagogia. A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ocorreu pela Resolução CNE/CP nº 1/06, e deixou algumas lacunas em sua interpretação que deram origem a discussões e novos embates por parte da comunidade acadêmica e intelectual.

Observamos, nessa trajetória, o esforço para a superação de uma organização educacional inserida em um contexto neoliberal, no qual as entidades acadêmicas e de educadores se organizaram e se contrapuseram à racionalidade técnica, reivindicaram uma base comum de formação para os profissionais da educação e inclusão de políticas públicas de cunho social com prioridade para o desenvolvimento crítico e social. Sheibe (2007) destaca que a prática docente passou a ser assumida como eixo central da profissionalização no campo pedagógico e mobilizadora da teoria pedagógica. Isso corrobora com os processos formativos do pedagogo ao oferecer suporte conceitual e

metodológico, isto é, uma teoria e prática para o profissional poder exercer suas funções com melhor desempenho e qualidade.

Apesar dos avanços conquistados, surgiram novos desafios referentes à formação do pedagogo. A prática da docência, para alguns estudiosos como Kuenzer e Rodrigues (2006), detém o risco de ser uma expressão da epistemologia da prática e incide em um grande desafio para os Projetos Pedagógicos de Curso: oferecer sólida formação teórica fundamentada no conhecimento científico e na pesquisa e principalmente não incorrer no praticismo pedagógico predominante nas reformas educacionais em que se vincula, muitas vezes, a formação a uma prática imediatista.

Em virtude dos desafios da educação brasileira em sua trajetória histórica, novos encontros, seminários e fóruns foram promovidos no intuito de analisar e apresentar possíveis soluções ou encaminhamentos para superá-los ou amenizá-los. Em 2008, novas discussões e embates começaram a ser realizados na Conferência Nacional da Educação Básica/2008 (Coneb) e na Conferência Nacional da Educação/2010 (Conae), tratando de questões relacionadas com a qualidade e a equidade, entre outras, e que culminaram com a aprovação da Lei nº 13.005/14, que institui o novo PNE 2014/24. As discussões direcionavam-se às tensões entre as divergências na concepção de educação, escola e formação, temáticas de disputa das políticas relativas à Educação Básica brasileira.

Novos olhares e novas concepções de educação originam novas formas de promover o ensino. O PNE 2014-2024 se estrutura em 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. A diferença em relação ao PNE 2001-2010 reside na inclusão das metas intermediárias que permitirão acompanhar o cumprimento das propostas, a incorporação de mecanismos de controle no relatório e a inserção de uma perspectiva avaliativa, a cada dois anos, pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais que visa ao acompanhamento e verificação da efetivação das metas. Na sequência, reproduzimos as Metas 15, 16, 17 e 18 que versam sobre a formação de professores e, em seguida, expomos nossas percepções.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um)

ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2010).

A Meta 15 manifesta preocupação com um grande contingente de professores que se encontram em atuação nas escolas brasileiras e que não possuem formação em nível superior. Entretanto, por meio do Decreto nº 6.755/09⁵ haviam sido instituídos uma política nacional, ações e programas de formação de professores e que mesmo assim não deram conta da demanda existente. Saviani (2011) critica essa política e seus programas ao argumentar que tais ações estão marcadas pela heterogeneidade e desarticulação da organização institucional da formação inicial e continuada de docentes.

Saviani (2011) acrescenta que a maioria dos professores é formada em instituições privadas, possui baixa remuneração, precariedade no exercício da profissão e conseqüente desvalorização social, em contraste com as proclamações que conferem à educação o caráter de elemento chave no quadro da chamada “sociedade do conhecimento”⁶. Na estratégia 15.3, que

⁵ Ressaltamos que o Decreto nº 6.755/09 foi substituído pelo atual Decreto nº 8.752/16.

⁶ Sociedade do Conhecimento: esse termo surgiu no fim do século XX, decorrente das produções literárias relativas à globalização e a presença das recentes inovações tecnológicas da informação e da comunicação. Nessa sociedade, as TIC são consideradas como veículo promotor de mudanças no mundo do trabalho/produtivo, nas relações sociais e na cultura dos povos. O conhecimento tecnológico passa a ser um mecanismo de poder.

acompanha essa Meta, está prevista a ampliação dos programas de formação de professores, porém tais programas devem respeitar as particularidades que envolvem os docentes, e as diferenças culturais e econômicas e as condições de trabalho específicas e adversas presentes em todo o território brasileiro. Existe uma lacuna entre os docentes ideais definidos nas reformas e os docentes reais. Nesse sentido, o grande desafio da Meta 15 é encontrar mecanismos que auxiliem seu cumprimento e o respeito a essa diversidade.

Na Meta 16, reitera-se a necessidade de formação de professores com ênfase no nível de pós-graduação. O objetivo é atingi-la até o último ano de vigência do Plano, mas não se evidencia como isso se dará. Nas estratégias, é previsto o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (federal, estadual e municipal) para posterior fomento da oferta por parte das instituições públicas de educação superior (PNE, 2014) e se aponta quem fará a formação. Contudo, não há menção sobre as condições dessa expansão, principalmente se pensarmos em pós-graduação, especificamente a *stricto sensu*. Assinalamos que as IES existentes não comportam essa demanda.

Nesse documento, não há referência sobre a possibilidade de essa formação se realizar por meio da modalidade a distância. O reconhecimento da modalidade e sua capacidade de atingir um grande número de alunos seriam uma estratégia viável que possibilitaria o cumprimento dessa meta. Essa ausência pode ter ocorrido devido à influência das orientações contidas no documento final da Conae (2010, p. 83), quais sejam:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a **formação inicial pode, de forma excepcional**, ocorrer na **modalidade de EAD** para os/as profissionais da educação em exercício, **onde não existam cursos presenciais**, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às **profissionais da educação em exercício**, sua formação continuada pode, **de forma excepcional**, ocorrer na **modalidade de EAD**, nos locais onde não existam cursos presenciais (grifo nosso).

No documento final, observamos, por um lado, o reconhecimento da EaD como uma via para a democratização de acesso à formação docente e, por outro, o caráter de recorrer a essa modalidade apenas em caráter excepcional, ao evidenciar que a EaD é admitida somente como política integrada às ações formativas presenciais no âmbito da formação continuada. A possibilidade do acionamento da modalidade a distância é contemplada na estratégia 12.2 da Meta 12, em que o Sistema Universidade Aberta do Brasil⁷ é citado como via de expansão e interiorização da rede federal de educação superior.

Outra percepção quanto à Meta 16 se baseia nos estudos de Curado Silva e Barreiros (2012), que trazem os dados nos quais apenas 1,3% dos professores da educação básica têm formação *stricto sensu* e 27% possuem cursos *lato sensu*. Ainda existem as questões que envolvem a formação aligeirada *lato sensu* e o investimento nos mestrados profissionais que dicotomizam a formação intelectual e as atividades de formação na própria prática ao delimitar as ações pedagógicas centradas no cotidiano (CURADO SILVA, 2011). Nesse âmbito, o Plano parece retomar a lógica de valorização dos saberes da experiência em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional.

A Meta 17 trata da valorização do profissional do magistério público da Educação Básica ao objetivar equiparar seus proventos ao rendimento médio obtido pelos demais profissionais com escolaridade equivalente, a ser atingido até o final do sexto ano de vigência do Plano. Todavia, isso não seria novidade, visto que esse objetivo de equiparação e implantação gradual de plano de carreira para o magistério, em todos os níveis, estava previsto na Lei nº 11.738/08, que instituía o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, não se efetivou. Essa afirmação decorre do fato de que a referida Lei passou a ter validade apenas a partir de 27 de abril de 2011, quando o Supremo Tribunal Superior a declarou constitucional.

⁷ O Sistema UAB é o resultado da integração entre as universidades públicas federais e estaduais. Tem como um dos objetivos articular a efetivação de parcerias entre as esferas federal, estadual e municipal visando à democratização de acesso ao Ensino Superior e a sua interiorização (CAPES/2017).

Ressaltamos que os salários dos profissionais da educação, de todos os níveis, têm sofrido achatamento e as reposições dos índices inflacionários são motivos de intensas e tensas mobilizações dos professores, o que torna esse um dos fatores que corrobora com a crescente desvalorização do profissional da educação. Um aspecto que tem sido considerado quando se trata de remuneração de professores e que tem sido motivo de polêmicas e discussões são os elementos utilizados como mensuração da meritocracia, bônus por desempenho na aprovação e resultados dos alunos, os quais aumentam a competição, a insegurança e uma lógica mercantilista sobre a carreira docente ao falsear um tipo de valorização do professor (CURADO SILVA, 2011).

A Meta 18 trata da remuneração dos professores da Educação Básica ao garantir a incorporação, nos planos de carreira, de licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional. Incentiva a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Novamente, suas estratégias não deixam claros os mecanismos adotados para atingi-las. Esperamos que não recorram às avaliações por desempenho realizadas de forma massiva e que podem levar a avaliações distorcidas ou até conduzidas por interesses escusos. Ao instituir um plano de carreira justo, o governo estaria a rever as condições desumanas que muitos professores enfrentam, isto é, ultrapassar a idade que seria adequada para a sua atuação em decorrência da necessidade de elevação salarial posta nos últimos níveis do plano.

Na teoria, as Metas contidas no PNE 2014-2024 detêm avanços significativos para os profissionais de educação quando contemplam a formação, a valorização e a remuneração. Contudo, sua efetivação dependerá de ações políticas e econômicas, assim como da mobilização de diferentes setores organizados da sociedade e educadores para que realmente promovam a concretização dos indicativos legais expostos no Plano. Evidenciamos nessas argumentações o quanto ainda é preciso avançar em relação à formação inicial de professores no Brasil.

Ao trazer a trajetória das discussões após a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, do PNE 2001-2010 e PNE 2014-2014, assinalamos que a formação de

professores, embora tenha sido temática central das discussões no cenário acadêmico brasileiro, ainda não provocou significativas alterações em seus modelos pedagógicos formativos. Observamos que a formação focada no professor como transmissor do conhecimento, rumo ao técnico em educação, ao professor pesquisador até ao professor pesquisador reflexivo, as exigências formativas e a função a ser desempenhada pelo professor necessitam avançar no sentido de superar o discurso e adotar novas práticas profissionais, principalmente nas licenciaturas.

Nesse sentido, se faz necessário analisar e reorganizar as estruturas curriculares em articulação com o debate sociopolítico da educação e com as demandas da sociedade, que incluem os avanços tecnológicos que têm alterado a forma de pensar e agir de seus componentes.

2.3 Aspectos Históricos do Curso de Pedagogia a Partir da Segunda Metade do Século XX e Início do Século XXI

A história do curso de Pedagogia no Brasil está atrelada ao processo de constituição da profissão docente e à escolarização pública brasileira que, por sua vez, está intimamente relacionada à formação do ser humano. Seu campo de estudo vai além da formação escolar e de seus métodos de ensino, pois engloba a totalidade do processo educativo em distintos tempos, espaços, modalidades e contextos a orientar a prática pedagógica para atender às exigências temporais e locais. Para melhor elucidar a trajetória histórica do curso de Pedagogia, torna-se relevante atentarmos para o conceito de pedagogia. Recorremos a Libâneo e Pimenta (2000, p. 6), que conceitua a pedagogia como

[...] a teoria e a prática da educação. Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação.

Sendo assim, é necessário um sistema pedagógico que trate dos aspectos teóricos e metodológicos com a possibilidade de ensinar a todos.

Essa ação nunca foi uma atividade fácil, considerando as necessidades individuais dos alunos e do professor, além das transformações sociais que demandam abertura e flexibilidade nas concepções e processos pedagógicos adotados pelos professores na arte de educar.

Defendemos que é na prática reflexiva que o educador deve compreender sua prática, seu fim e sua razão de ser e, assim, poder julgá-la por si mesmo e modificá-la sempre que se convença de que o fim a buscar não é mais o mesmo ou que os meios a empregar devem ser diferentes. Criticamos a rotina dos métodos de ensino encontrados nas práticas tradicionais. Essa percepção é resultante de uma visão contemporânea sobre a pedagogia, assim como das mobilizações e contestações de educadores que se encontravam insatisfeitos com o caráter utilitarista e reducionista dos cursos de formação docente.

O curso de Pedagogia conta com mais de sete décadas de constituição, e em sua trajetória histórica sofreu e sofre várias influências, em específico das políticas públicas educacionais que promoveram alterações em seus programas de ensino, objetivos do curso, propostas pedagógicas e organizações curriculares que delineiam a formação inicial do pedagogo.

A legislação expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história (GENTIL; COSTA, 2011, p. 268).

Vale destacar que ora essas mudanças são decorrentes das demandas do mercado interno, das políticas internas e internacionais, ora resultantes de proposições da própria área do conhecimento. A tríade educação-economia-políticas públicas determina o perfil do profissional docente que se quer formar. A legislação atende às demandas de mercado e isso é perceptível historicamente quando verificamos as tendências pedagógicas tecnicistas criadas e ancoradas nas legislações unicamente para atender ao mundo produtivo.

Nesse âmbito, um dos indicadores do processo de constituição de uma profissão que não devemos desconsiderar, e sim atribuímos a devida e

importância, é a elaboração de sua estrutura de formação e consequente certificação. Em conformidade com Nóvoa (1995, p. 26), “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”.

O curso de Pedagogia foi criado no final da década de 1930, em um período de intensas discussões educacionais em virtude do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década. Nessa época, a “Crise de 1929”, ocasionada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, gerou forte crise econômica mundial que atingiu gravemente o Brasil, provocou desemprego e trouxe dificuldades financeiras para o povo brasileiro. Com a insatisfação popular, clima de conflito e o apoio dos militares, houve um movimento de revolta armada, o qual tirou do poder, através de um golpe de Estado, o presidente Washington Luiz, assumindo a presidência da República Getúlio Vargas. As transformações no setor econômico, político e social provocaram mudanças no setor educacional alicerçadas no ideário escolanovista, representado pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, como assinalamos.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.190/39, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, integrante da Universidade Brasil, que mais tarde se transformou na Universidade do Distrito Federal (UDF), extinta naquele mesmo ano. Inicialmente, o curso formava bacharéis, observando o padrão federal curricular no esquema conhecido como 3+1, em que o bacharel teria a opção de se licenciar tendo frequentado mais um ano no curso de Didática. Os bacharéis em Pedagogia poderiam atuar em cargos técnicos de educação no MEC e os licenciados como docentes nos cursos de Magistério no Ensino Secundário e Normal.

Uma característica peculiar desse período era que nas discussões e reformas pelas quais passava a sociedade brasileira a educação apresentava caráter redentor para a solução dos graves problemas socioeconômicos e políticos do país (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2003). A educação, fordista, era vista como instrumento de mobilidade social, em que a escolarização de alguns deixaria livres cargos menos qualificados a outros. Em

um esquema pós-fordista, a qualificação é relevante, pois quem não se qualifica, além das dificuldades de conseguir emprego, pode ser excluído ou relegado a cargos inferiores. Naquele contexto, a educação passou a ser o foco das discussões, impulsionadas pelos diversos e diferentes segmentos da sociedade, interessados em retomar a economia e o crescimento industrial.

No período, a formação de professor para atuar nas séries primárias ou, como são nomeadas hoje, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não era ministrada no nível superior de ensino. No final da década de 1950, houve discussões por parte dos intelectuais no sentido de questionar o modelo universitário em vigência e apontar a necessidade de uma reforma universitária e de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional.

Somente em 1961, com a aprovação do Decreto-Lei nº 4.024, foram definidas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pelo então presidente da República João Goulart. O Conselho Federal de Educação determinou os currículos mínimos para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. O currículo mínimo para esse curso consistia de sete matérias para o bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela Instituição de Ensino Superior. Muitos educadores foram contrários à implementação de um currículo mínimo por entenderem que se tratava de autoritarismo e engessamento que desrespeitavam a diversidade nacional. Com o Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, o curso de Pedagogia passou a ser regulamentado.

Esse Parecer também visava extinguir o esquema 3+1 no princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método ao prever a duração do curso para quatro anos. Brzezinski (1996) afirma que, na prática, o esquema não foi extinto ao continuar a dedicação da licenciatura ao maior tempo do curso, isto é, três anos e um ano à formação específica.

Outra proposta de Valnir Chagas era a dissolução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, inaugurada em 1939, e a criação de uma nova estrutura na qual os alunos passariam por uma formação geral em Letras, Ciências e Humanidades e teriam uma formação específica que poderia ser na licenciatura (CHAGAS, 1976). Dessa maneira, os professores que atuassem no

nível secundário e superior seriam formados em nível universitário e teriam na pós-graduação a formação para atuar como técnicos em educação. Essa proposta não se efetivou e a formação para professores primários continuou a ser ofertada pelas Escolas Normais e a dos técnicos educacionais permaneceu a cargo do curso de Pedagogia, permanecendo o esquema 3+1 como modelo de formação docente.

Na década de 1960, devido às novas demandas oriundas do modelo econômico desenvolvimentista, que solicitava mão de obra técnica e qualificada de um governo autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964, e da pressão exercida pela sociedade, foi publicado o Decreto-Lei nº 53/66, que fixou os princípios e as normas de organização das universidades federais. A educação passou a ser vista como um setor que possibilitaria a “[...] consolidação da estrutura do capital humano do país [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 66), e acelerou o processo de desenvolvimento econômico. Com isso, “[...] a universidade pensada para as elites se viu confrontada com a necessidade de formação de profissionais habilitados para atender ao modelo desenvolvimentista” (CRUZ, 2008, p. 52). O sistema educacional ficaria subordinado aos comandos de um modelo estritamente vinculado aos aspectos econômicos, limitando a oferta da educação à demanda do sistema produtivo (BRZEZINSKI, 1996).

Durante o regime militar, o MEC firmou convênios com a *United States Agency for International Development* (USAID) com a alegação de garantir assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Minto (2012, p. 1) assinala que o objetivo desses acordos era de caráter econômico e não educacional.

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

A assistência técnica e financeira da USAID visava à garantia da adequação do sistema de ensino brasileiro aos planos de desenvolvimento da

economia internacional, mais especificamente ao desenvolvimento das grandes corporações norte-americanas (SOCOLOWSKI, 2013). Chossudovski (1999) acentua que datava de longa data a aceitação da influência dos mecanismos internacionais cujos motivos se encontram na subordinação dos países periféricos às condições dos acordos de empréstimos financeiros e aos direcionamentos de suas políticas macroeconômicas. Ao exigir retorno político e econômico, os países credores mantinham as regulações internacionais que os favoreciam, configurando em mecanismos de pressão contra os países que a eles solicitavam auxílio.

Sob influência política e econômica, a Reforma Universitária de 1968, proveniente da incorporação do Decreto nº 56/66 na Lei nº 5.540/68, que fixava normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, definia em seu Artigo 30 que os pedagogos especialistas deveriam atuar nos sistemas de ensino a desenvolver funções de administração, inspeção, supervisão e orientação. Não se alterava a formação de professores para o ensino primário, que continuava a ser realizada em nível médio no Curso Normal.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, e do Parecer nº 349/72, organizou em nível médio a habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitava lecionar até a 4ª série, e a outra com duração de quatro anos (2.900 horas), que habilitava a 6ª série do 1º grau. O Curso Normal foi extinto e cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau dispersa em meio a tantas outras, o que configurou e agravou um quadro de precariedade na formação de professores.

Em 1982, o governo criou o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) para revitalizar a Escola Normal. Foi um projeto que, na visão de Saviani (2009), teve abrangência e aproveitamento restritos. Conforme Pimenta (1995), tais Centros ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação de professores.

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, esses Centros foram fechados e a formação de professores ali realizada transferiu-se para o nível superior. Houve reformas curriculares no curso de Pedagogia, as quais

instituíram as habilitações com áreas específicas de atuação e extinguiram a organização que fazia distinção entre bacharelado e licenciaturas.

Foi introduzida também a proposta de formação do especialista em educação, isto é, o acadêmico poderia optar pelas seguintes habilitações: administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. Nesse modelo de formação, juntamente a essas especialidades, estaria o egresso habilitado para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores, isto é, no magistério ofertado em nível de 2º grau, atual Ensino Médio. A compreensão dessa determinação gerou a obrigatoriedade da disciplina de Didática no currículo, no Núcleo Comum do Curso; passaria o pedagogo a ser considerado sempre como professor, inicialmente do magistério.

Outra compreensão que gerou discussões entre os intelectuais foi a atuação do pedagogo no ensino primário, atualmente Ensino Fundamental, pois se este recebera uma formação que lhe possibilitaria atuar no curso de formação de professores para as séries iniciais, também poderia atuar nesse mesmo nível de ensino. Vale ressaltar que o estágio no Ensino Fundamental se tornou obrigatório para a formação do pedagogo, que deveria possuir grande familiaridade com as questões que envolvem a educação nos diferentes segmentos escolares. Críticas surgiram a essa organização e trouxeram à tona questões relacionadas à identidade e ao lócus de atuação do pedagogo.

Criticava-se veementemente a fragmentação da formação do pedagogo, a divisão técnica do trabalho na escola, a separação entre teoria e prática, e a nítida divisão entre o pedagogo especialista e o trabalho docente (SILVA, 1999). O cunho tecnicista dos cursos de Pedagogia era referenciado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. A tradição liberal das universidades brasileiras foi interrompida e deu lugar a uma universidade tecnocrática mesclada com nuances do pensamento liberal.

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, o Brasil ainda se encontrava em regime militar, com o general João Figueiredo como Presidente da República. Havia um descrédito quanto às instituições que representavam o poder constituído. No movimento pró-formação do educador, que criticava a visão do Estado, havia a percepção que a formação dos professores era uma questão de constituição de recursos humanos para a educação. Esse

movimento criticava tanto a formação tecnicista destinada aos professores no segundo grau quanto aquela oferecida aos pedagogos no Ensino Superior. As discussões giravam sobre a necessidade de um professor com domínio e compreensão da realidade do aluno e seu contexto social e temporal e alertavam para a importância de uma visão crítica da realidade, possibilitando certa inferência na escola, educação e sociedade.

Em consonância com Silva (1999), esse período sofreu influência das ideias da concepção pedagógica progressista libertadora, cujo maior representante é Paulo Freire. Muitos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas relativas à formação docente, com destaque ao seu caráter sócio histórico que deveria englobar uma formação teórica ampliada e o domínio e a compreensão da realidade de seu tempo, bem como o desenvolvimento da consciência crítica para que fosse possível intervir naquela realidade. Essa concepção emancipadora de educação e de formação contribuiu para a superação das dicotomias presentes no curso de Pedagogia: professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que ocorria a possibilidade de democratização da escola, e a revisão das relações de poder e o trabalho coletivo estavam no centro das novas discussões e ações.

Nesse mesmo período, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (Conarcfe) foi criada, objetivando estabelecer uma base comum nacional para a formação de professores brasileiros. Essa era a bandeira do movimento, que garantiria uma prática comum formativa para todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo de sua área de atuação. Na perspectiva que todas as licenciaturas, dentre estas a Pedagogia, deveriam ter uma base comum, pois são todos professores e a docência constitui o cerne da identidade profissional do educador, a base comum dos cursos de licenciatura estaria alicerçada em um corpo de conhecimento fundamental e na concepção da formação do educador.

Essa reformulação deveria ser composta pelas dimensões profissional, política e epistemológica intrinsecamente relacionadas para possibilitar a formação do profissional da educação de maneira articulada com o trabalho que desenvolveria na escola pública e em outras áreas (VIEIRA, 2006).

Verificamos a necessidade da superação da fragmentação do trabalho do pedagogo e de sua valorização no contexto escolar:

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade (PIMENTA, 1995, p. 7).

Vale lembrar que as mobilizações reuniam diversos intelectuais para discutir a formação de professores realizada nas instituições brasileiras. Destacamos o I Encontro Nacional em 1983; o II Encontro Nacional em 1984; e o III Encontro Nacional em 1988.

Em 1989, foi realizado o IV Encontro Nacional de Educação para estabelecer um posicionamento sobre a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesses encontros, a Conarcfe foi reestruturada e se tornou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), pois suas ações estavam adquirindo um caráter mais formal e permanente ao enfatizar a ideia da base comum ser organizada por eixos curriculares. Nesse período, a formação para o magistério primário passou a ser concebida como uma das habilitações oferecidas pelo Ensino Superior no curso de Pedagogia. Esse fato se deu ante a compreensão que a docência seria a base da identidade profissional do pedagogo.

Experiências alternativas foram promovidas em algumas IES, porém consideradas inócuas, porque tratavam, muitas vezes, da supressão das habilitações ou apenas alterações na nomenclatura de disciplinas. Tais alterações não provocaram mudanças significativas na estrutura curricular do curso, sendo mantidas as disciplinas existentes e seus conteúdos.

A década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado brasileiro, considerada um marco de adesão à ideologia neoliberal com Fernando Collor de Mello como presidente da República. Evangelista, Shiroma e Moraes (2003, p. 55) relembram que “com Collor, deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Em

1993, a estruturação do Plano Decenal de Educação para Todos evidenciava, em suas metas, a adesão do Estado brasileiro às diretrizes internacionais para a educação. Eram teses e estratégias discutidas nos fóruns internacionais mais significativos, reafirmando a necessidade da população dos nove países mais populosos do Terceiro Mundo (Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia) a dominarem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem.

Pontuamos as ações voltadas para a educação que embasaram as políticas educacionais brasileiras: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, que reconhecia o papel vital dos educadores na implantação desse projeto educacional internacional de educação; os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), de 1990: um recomendava urgentes transformações nos sistemas educativos para colaborar com a reestruturação do sistema produtivo no cenário mundial e o outro propunha à América Latina reformas educacionais, ambos com o objetivo de formar cidadãos produtivos e melhorar as estatísticas educacionais (AGUIAR, 1996). Eram discutidos ainda as habilidades e os conhecimentos necessários ao sistema produtivo que deveriam ser ensinados aos cidadãos.

Menezes e Santos alertam sobre a preocupação com as questões que envolvem as tecnologias da informação e comunicação e sua influência, principalmente na educação enquanto locus de formação da sociedade:

As ideias contidas no Plano Decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação. Nesse sentido, a educação fundamental tem sido considerada um “passaporte para a vida”, devendo desenvolver, em todas as pessoas, **um corpo de** conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, para que possam viver em ambientes saturados de informações e continuar aprendendo (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1, grifo nosso).

Nesse Plano, as tecnologias foram mais um elemento considerado imprescindível na formação dos professores. O documento faz menção à necessidade de um conhecimento básico no tocante às tecnologias da informação e da comunicação, para que, além do acesso às informações, as

pessoas possam refletir, selecionar e apropriar-se do que consideram pertinente, deixando de lado a condição de alienação.

Outro documento, o Relatório Delors da Unesco, de 1993/1996, discorre sobre a educação para o século XXI, pautada em quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, assim como a ideia de educação como ação para toda a vida.

Esses documentos trataram a educação como uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer país do mundo e como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Impulsionaram, também, a preocupação com a formação de professores, uma vez que estes últimos foram e são agentes fundamentais para as mudanças econômicas do século XXI.

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, e apesar das críticas ao seu texto, foram realizadas diversas modificações para a educação como consequência da Conferência e dos Relatórios citados. Nesse período, novas denominações sugeriram para os antigos níveis; a educação brasileira passou a ser distribuída a Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, os Ensinos Fundamental e Médio, e o Ensino Superior.

O Artigo 62⁸ da LDBEN nº 9.394/96 possibilitou a retomada de licenciaturas curtas de 1.600 horas, a criação dos Institutos Superiores de Educação específicos para a formação de professores para a Educação Básica assim como a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

⁸ Redação dada ao Artigo 62 da LDBEN nº 9.394/96, pela lei nº 13.415/17:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Essa exigência contida no Artigo 62 ocasionou grande apreensão entre os profissionais em exercício e aqueles que queriam ingressar na profissão de docente. Nas disposições transitórias da LDBEN nº 9.394/96, o Artigo 87⁹, §4º, instituiu um prazo de dez anos ao iniciar, após a publicação da Lei, o atendimento a essa formação de professores, intitulada como a Década da Educação. Essa solicitação foi reforçada com o Decreto Presidencial nº 3.276/99, o qual determinava que a formação docente deveria ocorrer *exclusivamente* nos Cursos Normais Superiores; mais tarde, esse termo foi substituído por *preferencialmente* pelo Decreto Lei nº 3.554/00.

Essa exigência foi considerada por alguns educadores como um aligeiramento da formação dos profissionais da educação. Outros a defendiam como uma exigência da modernidade, ou seja, profissionais preparados com maior rapidez e agilidade para atender o princípio da flexibilidade e equidade (SILVA, 1999).

Naquele contexto, expectativas e opiniões contrárias foram manifestadas pela comunidade educacional com relação ao curso de Pedagogia a partir da LDBEN nº 9.394/96. Também foi imposta uma nova configuração à formação docente ao destinar os Institutos Superiores de Educação como principal lócus de formação docente, o que fragilizou os cursos de Pedagogia ofertados nas universidades públicas.

Leda Scheibe, Iria Brzezinski e Márcia Aguiar defenderam a posição que a formação para as séries iniciais deveria ocorrer e ser atribuição dos cursos de Pedagogia. Para a comunidade acadêmica e intelectual, a possibilidade de formação de professores igualmente ofertada nas universidades tinha como objetivo obscuro o de promover a extinção dos cursos de Pedagogia. Donatoni e Gonçalves (2009) sublinham que uma possível extinção do curso de Pedagogia poderia acontecer devido à falta de regulamentação:

Assim, torna-se plausível a possibilidade de extinção do Curso de Pedagogia, que o deixa numa posição ambígua; e a elaboração de suas propostas fica a cargo das universidades conforme suas interpretações da LDB. Logo, se falta

⁹ Redação atual dada pela lei nº 12.796/13 ao 4º parágrafo do Artigo 87 da LDBEN nº 9.394/96
§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 2013).

regulamentação aos institutos superiores e às demais Instituições de Ensino Superior (IES), a tarefa de formação de professores/as se torna mais confusa (DONATONI; GONÇALVES, 2009, p. 5).

Pimenta e Libâneo (2000) argumentavam que ocorreria uma descaracterização do papel do pedagogo como técnico da educação. Segundo os autores, as escolas teriam deixado de contratar pedagogos, o que comprometeu o atendimento didático pedagógico nas escolas e prejudicou a carreira profissional desses profissionais. Na proposta de formação ofertada pelos Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior proporcionaria a mesma habilitação que o curso Licenciatura em Pedagogia, porém de forma mais rápida e barata, em cursos de curta duração. Esse ideário provocou embates no meio acadêmico e deu origem a muitas produções científicas em torno da temática. Em relação aos Institutos Superiores de Educação, Kuenzer (1998, p. 13) assevera:

Ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. **Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas** (grifo nosso).

No que tange aos Institutos Superiores de Educação, a Anfope assim se manifestou:

A criação dos ISE, aos quais se atribui a responsabilidade da formação de todos os professores para a Educação Básica, sob a justificativa de integração espacial e pedagógica do processo formador, acabou exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos (ANFOPE, 2002, p. 3).

Ante a organização, mobilização e pressão da comunidade acadêmica, o governo voltou atrás, contudo fragilidades na organização curricular dos cursos de Pedagogia haviam sido instauradas. De acordo com Iria Brzezinski (1996), era nítida a divisão entre os interesses do Estado e os do Movimento Nacional de Educadores: o Estado defendia o princípio de políticas neoliberais e se reafirmava em parcerias com organismos internacionais. Por outro lado, o mundo vivido ou o mundo real construído pelo Movimento Nacional de Educadores desde 1980 lutava pela adoção de uma política global de formação e profissionalização docente. Martelli e Manchope (2004, p. 14) corroboram com Brzezinski ao enunciar que:

A criação dos Institutos Superiores de Educação, desdobramentos das políticas públicas educacionais, impregnada de princípios neoliberais, resgata a superada dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura - impulsiona o esvaziamento do Curso de Pedagogia e a supressão da docência como sua base, transformando-o em bacharelado, fazendo transparecer a centralização na docência.

Essa ação do governo se configurou como um paradoxo: de um lado, foram criados os Institutos Superiores de Educação como espaço preferencial para a formação de professores da Educação Básica. De outro, se preservava a mesma função para os cursos de Pedagogia, isto é, dois espaços distintos ofertando a mesma formação.

2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e os Projetos Pedagógicos de Curso

A situação narrada na subseção anterior somente foi modificada após o texto do Parecer CNE/CP nº 5/05 ser analisado e passar por poucas alterações, o que culminou na Resolução CNE/CP nº 1/06, com a qual foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Quanto ao Curso Normal Superior ofertado nos Institutos Superiores de Educação, essa Resolução ofereceu uma estratégia para a reestruturação dos cursos em seu Artigo 11:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderam a transformação em Curso de Pedagogia [...] deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006e).

No que se referem à formação do pedagogo, as Diretrizes Curriculares Nacionais/06 ampliam a sua abrangência de atuação ao determinar, em seu Artigo 4º, que:

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

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006e).

As DCN para o Curso de Pedagogia/06 passam a orientar a organização da estrutura curricular dos cursos em três núcleos de fundamentação: o Núcleo de Estudos Básicos, o Núcleo de Aprofundamento e a Diversificação de Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores.

De acordo com o Artigo 6º, Inciso I, o Núcleo de Estudos Básicos objetiva, em suas alíneas:

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 (BRASIL, 2006e).

Esse Núcleo objetiva ainda situar o ser social no tempo e no espaço, estabelecendo conexões entre passado, presente e futuro sem esquecer das questões éticas e estéticas que devem permear a formação docente e o processo educativo.

O Inciso II do mesmo Artigo 6º assinala que no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, os conteúdos devem encontrar-se voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Pedagógico de Curso, oportunizando

- 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 (BRASIL, 2006e).

Nesse Núcleo, a atividade docente deve ser considerada como uma prática contextualizada vinculada aos acontecimentos do mundo e do cotidiano escolar.

Ainda no Artigo 6º, inciso III, o Núcleo de Estudos Integradores, a proposta concentra-se no enriquecimento curricular por meio da participação em diferentes atividades:

- 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 (BRASIL, 2006e).

Esses Núcleos, ao serem inseridos no currículo do curso de Pedagogia, se tornam responsáveis por estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos de maneira interdisciplinar considerando a flexibilidade, a indissociabilidade da produção e a difusão da investigação científica por meio da pesquisa e execução de processos pedagógicos em instituições escolares e não escolares.

Nesse sentido, as IES precisaram rever seus Projetos Pedagógicos de Curso para reestruturá-los e adequá-los às Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso foi um desafio, tendo em vista as diferentes interpretações que possibilitam o texto do referido documento; as dificuldades se reportam à organização das disciplinas em núcleos comuns, como são sugeridas.

Esse processo exigiu a reunião dos professores das IES para discussões, pois a docência estava colocada como base da formação, a gestão em uma perspectiva democrática e a pesquisa como elemento articulador das áreas do conhecimento. A formação passou a se configurar em três eixos distintos: a docência, a gestão e a pesquisa na formação do pedagogo.

O Núcleo de Estudos Básicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia procura delinear o trabalho pedagógico de formação em

alerta para que não se desconsiderem as referências à diversidade e à multiculturalidade da sociedade brasileira. O Artigo 6º das DCN/06, em seu Inciso I, traz as seguintes alíneas:

- 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 BRASIL, 2006 c, p. 3).

Nessa direção, muitos enfoques foram agregados à formação do pedagogo, como a atuação em contextos escolares e não escolares compreendidos como espaços educativos, a formação para atuação com crianças com necessidades especiais e a atuação em diferentes contextos sociais, educação indígena, do campo e em quilombolas.

O documento enfatizava, também, uma formação que abordasse as tecnologias da informação e da comunicação como importantes componentes auxiliares nas práticas pedagógicas. Isso exigia uma abordagem sistematizada e pautada na organização curricular do curso. Essa exigência passou a não ser uma tarefa fácil aos coordenadores de curso.

Ressaltamos que um Projeto Pedagógico de Curso de graduação deve considerar, *a priori*, as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este último, por sua vez, deve contemplar as especificidades de cada curso, da comunidade escolar e das regiões que atende, objetivando imprimir um caráter de totalidade, deixando clara a articulação entre os documentos. Mais do que isso, o PPC deve orientar o planejamento das disciplinas buscando concretizar a política educacional da IES.

Fusari (1993) alerta para a expressão projeto, que deve indicar “[...] um documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos, instrumentos e ações articulados na direção da superação de problemas, numa realidade específica”. A autora alude aos adjetivos político e pedagógico acrescentados ao termo projeto e afirma que

[...] garantem de um lado a não neutralidade dessa documentação e de outro o compromisso com o pedagógico, isto é, com a pedagogia como ciência da e para a educação. Em outras palavras, ciência que orienta a prática profissional dos docentes (FUSARI, 1993, p. 73).

Quando se trata desses adjetivos, Veiga (1998, p. 13) sustenta que o projeto é

[...] político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Nessa perspectiva, ao usar o termo pedagógico observamos o caráter político que as ações nele propostas incidem se levarmos em conta que nenhuma ação é neutra. Assim, um PPC deve demonstrar o que se espera de um curso de ensino superior.

O PPC é obrigatório para todas as IES, um elemento relevante em suas avaliações interna e externa. Deve ser compreendido como um documento cujo papel é propor ações de caráter emancipatório, mas isso somente se concretiza quando, segundo Benavente (1992, p. 102), seus “atores sejam chamados a aceitar as inovações propostas e se envolvam na sua construção”.

A elaboração de um PPC, por vezes, esbarra em algumas dificuldades, dentre as quais o tempo para que um colegiado se reúna, debata e tome decisões coletivas; concepções definidas acerca dos diversos elementos essenciais que abrangem o documento, como ensino, pesquisa, tecnologia, entre outros; clareza das ações que deverão ser desencadeadas para operacionalizá-lo, e principalmente a percepção de que sua elaboração vai além do cumprimento das exigências burocráticas impostas pela legislação educacional. Quando desconsiderada a relevância do PPC, há uma visão

reducionista e meramente cumpridora dos trâmites legais exigidos, que em muito pouco podem alterar a situação vigente dos cursos, perdendo a oportunidade de atualizá-los frente às necessidades que a sociedade apresenta e especialmente como nova forma de perceber e organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na IES.

As rupturas necessárias e as novas configurações para os PPC dos cursos de Pedagogia, independentemente da modalidade ofertada, são projeções futuras que visam alterar o estado atual para e melhorar o que se tem ofertado como formação docente até o momento.

Historicamente, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) passou a ser uma das atribuições do professor, conforme consta na LDBEN nº 9.394/96, no Título II, Artigo 13:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996).

A partir da vigência da atual LDBN, ao dar destaque à construção do PPP aliada à concepção de gestão escolar, a qual tem como um dos princípios norteadores a gestão democrática, este passou a representar o curso ou a instituição. Nesse contexto, é o PPC elaborado no coletivo que induzirá as práticas pedagógicas, que além de atender às necessidades sociais que surgem em cada tempo histórico, passam a melhorar a qualidade da formação ofertada.

O PPC como um documento programático e norteador das ações a serem desenvolvidas num curso de formação, deve conter os fundamentos, as concepções, as orientações curriculares e organizacionais de uma instituição ou curso. Dessa maneira, as concepções refletem o pensamento dos que atuam nas IES, devendo efetivar o que nele foi projetado. Isso implica a associação entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa e a fundamentação teórica e prática como suporte indispensável nas compreensões e reflexões sobre a prática pedagógica na futura atuação do profissional pedagogo.

Nessa direção, as IES e seu colegiado de docentes, ao elaborarem ou reelaborarem os PPC de seus cursos, devem promover discussões coletivas

que objetivem, além de atender as prerrogativas das Diretrizes e os requisitos elencados por Veiga (2006), considerar as diferentes origens dos alunos do curso de Pedagogia no início de sua formação. Esses alunos, oriundos do nível de Ensino Médio regular, diferentemente daqueles provenientes do curso de formação de docentes/Magistério, possuem uma formação diferenciada, e esse fato precisa ser analisado pelos docentes do curso para que os PPC se adequem à diversidade de formação aos que desejam ser pedagogos.

As possíveis dificuldades encontradas pela equipe de docentes das IES responsáveis pela reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso, em alguns casos, nas pesquisas ora analisadas, decorriam das dúvidas e lacunas na compreensão das normativas legais, as quais, ao extinguirem as habilitações, os egressos seriam licenciados em Pedagogia e as habilitações ocorreriam em nível de pós-graduação. Nesse sentido, os PPC deveriam se adequar às exigências legais, à estrutura das IES quanto à oferta de cursos de pós-graduação e à formação diversificada dos alunos.

Essa reestruturação também necessitava tratar da interlocução entre as instituições públicas e privadas e os sistemas de ensino que regulamentam os concursos, objetivando que todos os pedagogos pudessem participar sem prejuízos. Mesmo depois da extinção das habilitações, os editais para concursos na área educacional exibiam vagas para as funções distintas a serem realizadas nas escolas. As Diretrizes possibilitaram uma formação flexível e a valorização de diferentes concepções teórico-metodológicas, o que deixa uma abertura para o perfil de formação do pedagogo conforme a concepção de cada IES. Isso, de certa forma, fragiliza e provoca críticas ao documento.

Zanatta (2014, p. 32) relembra que, visando a atender à formação inicial e continuada dos profissionais docentes, foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6.755/09.

Art.1º- Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com finalidade de organizar, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

Dentre os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica se encontra, no inciso IV do Artigo 2º IV, há referências sobre a qualidade dos cursos ofertados, inclusive na modalidade a distância (ZANATTA, 2014). Transcrevemos esse excerto do documento: “[...] a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades, presencial e à distância” (BRASIL, 2009, p. 1).

O referido Decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752/16, que suprime de seu texto a menção às modalidades presencial e a distância, sendo esse trecho substituído por “segundo a natureza da sua função” (BRASIL, 2016). Essa alteração denota a incorporação da modalidade a distância ao sistema educacional brasileiro e rompe com certa marginalidade e distanciamento do ensino presencial.

Observamos que, no transcorrer das últimas décadas, a formação de profissionais do magistério da educação básica, nas modalidades presencial e a distância, se tornou um campo de disputa de concepções, dinâmicas, políticas e currículos, mas que também buscam a organicidade, a qualidade e o atendimento às demandas da sociedade.

3. O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: ASPECTOS LEGAIS

As discussões voltadas para a formação de professores, além das questões relacionadas à organicidade e à qualidade, em certa medida estão vinculadas aos dados apresentados pelo resultado do Censo da Educação Superior de 2013 divulgados pelo INEP. Estes apontam que há 7.900 cursos de licenciatura na área da educação no Brasil. Dos mais de 200 mil licenciados, 56% são provenientes da modalidade presencial e 44% da modalidade a distância. Apontam ainda a evasão nos cursos de formação de profissionais do magistério: em 2010, ingressaram 392.185 alunos em cursos de licenciatura na área de educação, e após quatro anos, o número de concluintes chegou a 201.011. Outra preocupação está relacionada com o preenchimento das vagas, tendo em vista que no ano de 2013, das 990.559 vagas ofertadas, apenas 468.747 foram preenchidas, sendo 152.397 em instituições públicas e 316.350 em instituições privadas.

Nesses dados, verificamos que a profissão docente não se mostra atraente, o que pode promover um déficit de professores em curto tempo. Outros dados que agravam essa situação se encontram nos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica brasileira, dentre os quais 24% não possuem formação adequada, conforme o Relatório do Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2014a).

Pontuamos que, diante desse quadro, movimentações têm sido realizadas para que sejam discutidas e tomadas providências nos âmbitos executivo e legislativo para enfrentar os desafios postos em função dos números divulgados.

3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 02/15

Com o intuito de desenvolver estudos e proposições relativos à formação de professores, foi criada a Comissão Bicameral de Formação de

Professores, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Luiz Fernandes Dourado (2015), membro da Comissão Bicameral de Formação de Professores, aprofundou estudos relativos às normas gerais e às práticas curriculares vigentes para os cursos de licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério diante das questões de profissionalização, formação inicial e continuada. O conselheiro do CNE, no período de 2012 a 2016, destaca os inúmeros trabalhos, discussões, reuniões, atividades de estudos e produções desenvolvidas pela referida Comissão Bicameral, que construiu subsídios para o delineamento de uma nova proposta de Diretriz Curricular Nacional. Esse processo está inserido nas medidas tomadas no primeiro ano após a aprovação pela Lei nº 13.005/14 do Plano Decenal de Educação (2014-2024), que induz uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras.

Salientamos a Meta 12, que prevê a ampliação efetiva de vagas na educação superior em um percentual de 40%, a serem ofertadas pelo setor público. Isso tem provocado a necessidade de gerar planos estratégicos, nos quais as ações e os programas precisam de apoio técnico e financeiro por parte do Ministério da Educação e o compromisso de serem assumidos e efetivados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (DOURADO, 2015).

Em audiência pública realizada com sessão específica do Conselho Pleno para tratar das temáticas que envolvem a formação de professores, foram sugeridas alterações e reforçadas as concepções e proposições no documento. Tais sugestões e contribuições foram incorporadas na nova proposta das Diretrizes Curriculares.

Dourado (2015) descreve que, em uma reunião deliberativa ocorrida no dia 9 de junho de 2015, ficou definido o Parecer CNE/CP nº 02/15 e a minuta de Resolução, aprovados por unanimidade pelos membros do Conselho Pleno do Conselho Nacional. Em seguida, foram encaminhados para o Ministério da Educação que os homologou, sem alterações, no dia 25 de junho de 2015, em sessão pública no MEC, instituindo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em

nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Relacionamos itens considerados polêmicos na Resolução CNE/CP nº 2/15 como aporte e concepções fundamentais no que tangem à qualidade e às dinâmicas formativas dos professores na formação inicial e à continuada, tais como:

- consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a **abrangência** e a **complexidade da educação** de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
- **concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas** e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
- igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;
- instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e **modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;**

- necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: **a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos Cursos de formação;**
- articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
- **a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos,** interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- **currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social** e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
- **realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos** que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;
- educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado

brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

- **importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional**, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
- **trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado** (grifo nosso).

Esses aspectos assinalados estão presentes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais/15, que impõem a necessidade de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a Educação Básica e Ensino Superior (graduação e pós-graduação). De acordo com o texto da Resolução nº 2/15, parágrafo 6º, a formação inicial e continuada deve contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015b).

Para que seja possível o cumprimento dos aspectos contemplados, bem como das concepções presentes, Dourado (2015, p. 302) alerta que as instituições precisarão rever:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI - 5 anos): projeto estratégico que integra as dimensões pedagógicas, administrativas e institucionais das entidades formadoras;
- Projeto Pedagógico Institucional (PPI – 5 anos): detalhamento aprofundado das dimensões pedagógicas que regem as entidades formadoras;
- Projetos Pedagógicos de Curso (PPC - anual): detalhamento do Projeto Pedagógico do Curso, seus princípios, organização e marcos regulatórios;
- Projeto Político Pedagógico - PPP (por Curso/anual): o projeto estratégico que integra as dimensões pedagógicas, administrativas e institucionais dos cursos mantidos pelas entidades formadoras;
- Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC - por Curso/anual): detalhamento do Projeto Pedagógico de Formação Continuada de professores, seus princípios, organização e marcos regulatórios encaminhados pela entidade formadora.

Isso implicará a reestruturação de seus espaços e tempos, suas regras e normas e a incorporação de novos materiais e recursos pedagógicos que possam garantir o direito à educação aos sujeitos que historicamente estiveram à margem desse processo. Dourado (2015, p. 307), afirma que, para a melhoria dos processos formativos, se faz necessária a

[...] garantia de uma base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Nesse contexto, o egresso dos cursos de licenciatura só apresentará as condições necessárias para o exercício profissional se as IES considerarem que

O(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa;

atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015, p. 307).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais/15, especificamente em seu Artigo 9º, consta que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, compreenderão: I - Cursos de graduação de licenciatura; II - Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - Cursos de segunda licenciatura.

Em consonância com Dourado (2015, p. 308), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais/15, no Artigo 9º, estabelecem as seguintes prerrogativas:

1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/15 e respectiva resolução;
2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior esteja adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, que possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como que haja formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins;
3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural (DOURADO, 2015, p. 308).

Entendemos que a formação inicial será destinada aos que exercerão o magistério na Educação Básica em suas distintas etapas e modalidades, os quais poderão atuar em outras áreas que exijam conhecimento pedagógico, isto é, na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino. Tais ações compreenderiam o planejamento, o desenvolvimento, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas,

bem como a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

No que concerne aos núcleos de estudos, a sua constituição continua disposta em três núcleos assim definidos:

- I. Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais;
- II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, inclusive os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico das instituições em sintonia com os sistemas de ensino;
- III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais requerem uma proposta de ensino das instituições de ensino superior que possam ir ao encontro da identidade da instituição (BRASIL, 2015b, p. 310).

O prazo de adaptação à Resolução nº 2/15 estipulado às Instituições de Ensino Superior que estão com cursos em funcionamento seria de dois anos a partir da data de sua publicação no Diário Oficial da União. Não obstante, o Artigo 22 do Parecer nº 10/17 foi alterado, sendo prorrogado para mais um ano, passando para três anos o período da adaptação das IES a contar da data da referida publicação.

Tratamos, em linhas gerais e de forma breve, das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica e do Parecer CNE/CP nº 2/15 para reforçar que uma das principais fragilidades da formação de professores historicamente na educação brasileira é a desarticulação entre a teoria e a prática. Para corroborar nossa assertiva, citamos as Diretrizes, nas quais essa temática está claramente visível como um desafio a ser superado.

As críticas acerca da formação universitária, no sentido de que está muito centrada no lado acadêmico, isto é, forma biólogos, físicos e matemáticos, e não professores de Biologia, Física e Matemática, não são recentes. Gatti (2010) salienta em seus estudos, que envolveram diferentes cursos de formação inicial de professores, que as licenciaturas não estão estruturadas para formar professores. Essas críticas se estendem à

observação da Prof. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), quando defende que, na formação inicial, a homologia dos processos deve ser prioridade, isto é, os professores universitários devem promover processos de ensino e práticas pedagógicas que possam ser aplicados pelos egressos com seus futuros alunos.

Nas críticas encontradas, percebemos que, além da necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, se faz necessário reformular a postura e as concepções formativas dos professores no interior das universidades brasileiras. Muitas das concepções que envolvem a formação de professores são oriundas das legislações que as regulamentam. Uma das legislações de grande impacto foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006.

Essas Diretrizes foram aprovadas depois de muitas versões e reformulações, o que advém da complexidade que envolve a formação de professores e da morosidade de um processo que levou oito anos entre a elaboração e a aprovação. Um fator relevante decorreu dos constantes debates e pressão entre os educadores em congressos educacionais, especialmente os promovidos pela Anfope, Anpae e Anped, que discutiam sobre a especificidade do curso de Pedagogia, a área de atuação do pedagogo, o conceito de pedagogia e a sua formação.

Com a divulgação dos Pareceres CNE/CP nº 5/05, a CNE/CP nº 3/06, e a Resolução CNE/CP nº 1/06, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia na perspectiva que a docência não está restrita ao ato de ministrar aulas, mas sim com sentido ampliado ao articular a ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. As Diretrizes sugerem a prática de um modelo formativo mais abrangente, com consistente aporte teórico, para que os futuros pedagogos possam atender às demandas pedagógicas e sociais próprias de sua profissão.

Aguiar (2010), ao assinalar que a docência deve ser compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, pondera que esse foco deve influenciar conceitos, princípios e objetivos das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia. Nesse mesmo sentido, defendemos

que a qualidade dos cursos a distância é influenciada, entre outros fatores, pelo subsídio teórico que seu projeto pedagógico oferece. No entanto, existem elementos que devem ser discutidos, analisados e adaptados ao modelo de EaD, tendo em vista a separação física e geográfica entre professor e aluno, a mediação via tutoria, o material didático específico, a realização de atividades em ambientes virtuais, as provas presenciais, entre outros, conforme o modelo adotado pelas IES.

Cysneiros (2000) alerta quanto aos currículos e projetos pedagógicos de curso da formação inicial que não dão ênfase ou não tratam das questões relacionadas ao uso das tecnologias. Na aceção do autor, o ideal seria que a formação para as Tecnologias da Informação (TI) ocorresse na formação regular a partir da oferta de disciplinas específicas, e enfatiza que as tecnologias deveriam ser utilizadas pedagogicamente em todas as didáticas ofertadas no curso. Essa ponderação é corroborada por Gatti e Barreto (2009) quando analisaram, de forma amostral, os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, registrando que as disciplinas obrigatórias que compõem a estrutura curricular e exploram as tecnologias em educação não chegam a 1% do total das disciplinas ofertadas. Esse percentual, quando contempla as disciplinas optativas, apresenta um tímido aumento e passa a 3%, considerado como uma parcela ínfima na formação do pedagogo.

Outro fator que compromete a formação docente encontra-se nos dados de uma pesquisa realizada nos cursos de licenciatura em uma IES pública por um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Minas, em 2010, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Pesquisa (CNPq). Apesar de essa pesquisa ter sido realizada na região sudeste do Brasil, reflete uma situação comum nas demais IES. Os resultados da pesquisa revelam que 80,4% dos docentes entrevistados jamais tiveram preparação específica para o uso das tecnologias na educação, o que parece ser um índice alarmante, principalmente quando Nóvoa (2000) e Weber (2002), que estudam a formação de professores, advertem para a necessidade de uma formação inicial que promova o contato com concepções e práticas de ensino, visto a possibilidade de serem utilizadas como exemplo, não com caráter reprodutivista, mas como suporte nas reflexões e análises, promovendo escolhas pedagógicas que atendam melhor a seus propósitos.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior que primam pela qualidade formativa de seus cursos necessitam, conforme Eynng (2002), apresentar uma projeção da intencionalidade educativa e operacionalização voltada para as tecnologias nos cursos. Para tanto, essas propostas devem supor ações coletivas conscientes, fundamentadas e contextualizadas.

Assinalamos que esse processo deveria encontrar-se claramente delineado nos PPC dos cursos ofertados. Veiga (1995) define que um projeto é elaborado para que se tenha um rumo, uma direção, uma intencionalidade, um sentido explícito a partir do compromisso assumido coletivamente. Na visão da autora, todo projeto pedagógico é político e pedagógico quando se encontra articulado aos compromissos sociopolíticos vinculados aos interesses reais e coletivos da população majoritária. O PPC é um documento que possibilita delinear ações educativas e dessa forma efetivar as intencionalidades propostas.

Gadotti (2001) amplia essa concepção ao acentuar que um projeto político pedagógico deve considerar o instituído pela escola, que são seus currículos, seus métodos e seus atores internos e externos. Na perspectiva deste autor, todo projeto deve confrontar esse instituído com o instituinte em seu direcionamento político, devendo estar sempre em reconstrução, pois não é estanque, mas sim inconcluso.

Portanto, se um PPC deve se apresentar como um documento vital e norteador para as ações que deverão ser desenvolvidas no transcorrer do curso, então os cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância devem apresentar em seu PPC direcionamentos e discussões relativos às tecnologias, especialmente em relação à formação do aluno, sua inserção, acompanhamento e o uso pedagógico que poderá fazer em sua atuação como professor.

Destarte, a ausência ou a presença ausente de discussões relativas às tecnologias nos PPC dos cursos de Pedagogia compromete gravemente uma formação inicial que necessita atender às demandas de uma sociedade impregnada de artefatos tecnológicos que exigirão, desse futuro professor, capacidade de articular conceitos de ordem teórica e técnica na sua atuação profissional. Neste estudo, entendemos a presença e a ausência considerando os estudos de Santos Boaventura (2000), que tratam da presença ausente

significando o “ainda-não”, um fato que ainda não existe em sua concretude, mas que está emergindo.

Observamos, assim, que uma das causas da desarticulação entre a inserção das tecnologias e a formação docente para o seu uso pedagógico poderia ser ocasionada pela ausência de experiências concretas e sociais advindas da trajetória formativa inicial. Essa fragilidade pode decorrer, também, de Projetos Pedagógicos de Curso que não imprimem um caráter de importância às tecnologias, desconsiderando as inovações tecnológicas cotidianas e velozes no mundo, as quais, por sua vez, promovem alterações em suas concepções, em suas formas de aprender e ensinar, e alteram significativamente o modo de viver das pessoas.

Defendemos que os aspectos constantes no Projeto Pedagógico de Curso devem expressar as concepções epistemológicas que sustentam o desenvolvimento do curso de Pedagogia, seja presencial ou a distância, as bases teóricas que fundamentam a compreensão sobre os elementos que envolvem as tecnologias e seus desdobramentos em metodologias e práticas docentes. Os termos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/2006 implicam uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que perpassam o campo da Pedagogia.

Dessa forma, são necessárias reflexões sobre o currículo, sua organização e a superação de concepções fragmentadas e restritas a disciplinas isoladas e reduzidas ao seu campo de conhecimento. Para o cumprimento das Diretrizes, é preciso pautar a organização curricular “[...] nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade e estética” (BRASIL, 2006e p. 1). Verificamos ênfase na preocupação com a difusão do conhecimento científico e tecnológico, o que implica uma base curricular formadora que garanta ao aluno a aquisição de conhecimento por meio de diferentes formas de acesso que, nos dias de hoje, se encontra nas TIC, as quais, por seu turno, podem se dar como auxílio aos processos educativos, ao trabalho de gestão, pesquisa e difusão do conhecimento

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia/06 propõem um perfil ao egresso do curso de Pedagogia, presente no Artigo 5º, que solicita, entre as diversas competências citadas, a capacidade de:

[...] 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 (BRASIL, 2006e).

No Capítulo II da Resolução nº 2/15, que trata da Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Nacional Comum, no Artigo 5º se reafirma a necessidade do uso competente das TIC:

VI – ao uso competente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores(as) e estudantes (BRASIL, 2015b).

Em relação ao uso das tecnologias a serem utilizadas com domínio para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, as Diretrizes não fazem distinção se essas habilidades serão adquiridas no ensino presencial ou a distância ou a forma como deverão ser abordadas no curso de Pedagogia. Isso evidencia que para ambas as Diretrizes, a qualidade formativa deve ser oferecida nas modalidades presencial e a distância. Assim sendo, pensar na qualidade dos cursos a distância requer pensar nos modelos formativos existentes e que concepção de tecnologia se encontra presente nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a Educação a Distância

A educação a distância constava no planejamento de políticas públicas quando da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, no período de 1993 a 2003. A Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Educação para Todos realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, como assinalamos, demonstrou, como mecanismo de integração,

colaboração entre os países participantes, o uso dos serviços de educação a distância.

Na atualidade, a educação a distância pode ser considerada como a mais democrática das modalidades de educação, pois ao fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, transpõe obstáculos de espaço e de tempo para aquisição do conhecimento. Essa modalidade tem conquistado espaço e credibilidade à medida que colabora para a ampliação da democratização do acesso ao ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, e principalmente por se constituir em um meio educativo capaz de atender a grande número de alunos simultaneamente.

Como assinalamos, a partir da LDBEN nº 9.394/96 se deu a oficialização da modalidade a distância. Em seu Artigo 80, é citada como possibilidade educacional. As Disposições Transitórias dessa Lei também fazem referência à educação a distância, no Artigo 87:

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

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

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

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

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

A compreensão desse Artigo levou as IES, públicas e privadas, a buscar atender um grande número de pessoas que necessitavam da formação em nível superior para continuar em atuação ou serem admitidas como professoras. Essa demanda não teria como ser atendida somente pelas instituições públicas, o que ocasionou uma expansão das Instituições de Ensino Superior particulares, que passaram a ofertar o Curso Normal Superior na modalidade a distância, como apontamos. Essa demanda, a partir de 1996, tornou-se um nicho de mercado para as instituições particulares, aumentando significativamente o número de IES que ofereciam cursos de curta duração e

com qualidade questionável por alguns. O Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Educação autorizavam a abertura de diversos cursos a distância para atender à demanda prevista pelo Artigo 87 da Lei. Deveria-se formar um significativo contingente de professores que se encontravam em atuação e iniciar a formação dos que desejavam atuar na educação recorrendo-se a um período curto de tempo.

Decorridos cinco anos da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, e com a instituição do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, se considerava a formação de nível médio como titulação mínima e se continuava a exigir titulação em nível superior para os professores da Educação Básica. Permanecia o estímulo à abertura de novas instituições particulares e à abertura de cursos de formação para professores, gerando o desafio de ofertar cursos com qualidade igual ou superior ao ofertado no ensino presencial. A educação a distância, por ser vista com descrédito por muitos educadores, necessitava superar o caráter emergencial que lhe fora atribuído historicamente e mostrar que cursos de qualidade também podem ser oferecidos nessa modalidade de ensino.

O primeiro decreto a regulamentar a EaD, com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, e ter como foco o Artigo 80 foi o Decreto nº 2.494/98, que dispôs sobre o credenciamento da modalidade para funcionamento nas IES como educação formal; responsabilizando a União pela normatividade e supervisão dos atos autorizados. Das disposições estabelecidas nesse Decreto, destacamos o Artigo 1º, no qual a EaD é conceitualmente tratada e circunscrita ao respectivo contexto legal.

Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998b).

Com a revogação do Decreto nº 2.494/98, esse conceito foi ampliado pelo Decreto nº 5.622/05 e coincidiu com a fase de expansão dos cursos superiores na modalidade a distância. A definição conceitual passou a ser assim considerada:

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 (BRASIL, 2005a).

Nesse documento, é evidenciado o caráter peculiar da EaD, que inclui metodologias, formas de gestão e processos avaliativos diferenciados e principalmente o destaque para a obrigatoriedade presencial de avaliações, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso e atividades laboratoriais.

Para atender às necessidades da modalidade a distância foi criada, em 1996, a Secretaria de Educação a Distância na estrutura do MEC¹⁰. Seus principais objetivos eram planejar e gerir o processo de formulação e implementação de políticas de EaD, programas de capacitação a professores para uso da EaD; promover a articulação do MEC e secretarias de educação com a finalidade de fornecer a infraestrutura tecnológica dos meios de comunicação, dentre outras.

Com a aprovação do Parecer nº 238/10 do CNE, todas as solicitações de credenciamento e autorização de funcionamento das IES, tanto particulares quanto públicas, bem como seus polos de apoio presencial, passaram a ser submetidas ao Conselho Nacional de Educação. Observamos que as IES privadas ainda estão à frente quanto ao número de vagas ofertadas na modalidade a distância.

Uma das causas para a defasagem no número de matrículas na modalidade EaD nas IES públicas deve-se ao fato que, apesar da regulamentação e oferta de cursos, persiste a manutenção do *modus operandi* vigente (GATTI; BARRETO, 2009). Criam-se estruturas paralelas e independentes para a montagem e o funcionamento dos cursos ofertados na modalidade a distância, porém não são alteradas as concepções de ensino e aprendizagem. Isso não colabora para romper com a segregação e

¹⁰ A Secretaria Especial de Educação a Distância foi extinta em janeiro de 2011, por meio de uma reforma ministerial do governo da Presidenta Dilma Roussef. O MEC sinaliza essa ação como algo positivo, visto que a consolidação e a integração da EaD no processo educacional como um todo deverão contemplar os mesmos instrumentos para as modalidades a distância e presencial.

discriminação sofrida no interior das instituições. O desconhecimento da modalidade e de sua estrutura de funcionamento colabora para que muitos ainda permaneçam na desconfiança e descrédito acerca desse modelo de formação acadêmica, principalmente quando se trata da formação do pedagogo.

Esse desconhecimento se torna um desafio quando acompanhado de uma concepção errônea e equivocada que na modalidade a distância é atribuído certo grau de supremacia às tecnologias da informação e da comunicação e seus aparatos tecnológicos. Na EaD, pela sua característica principal, na qual professor e aluno não se encontram fisicamente presentes no mesmo espaço e tempo, as tecnologias disponíveis são relevantes, pois determinarão as potencialidades, os limites e os modos de produção necessários para os processos de integração e interação entre os envolvidos. Todavia, isso não supera a importância do professor, tutor e demais profissionais necessários na realização do ensino e busca pela aprendizagem.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de pensar nos modelos formativos atuais e verificar se as concepções de tecnologia constantes nos PPC dos cursos da modalidade a distância vão ao encontro da concepção presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

3.3. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Ensino Superior na Modalidade a Distância

No Brasil, a modalidade a distância regulamentada e em processo de expansão e consolidação no nível superior, ao apresentar diversificação e diferenciação institucional, deve garantir qualidade a esse processo. Em acréscimo às metas a serem atingidas pelo PNE 2014-2024, a modalidade a distância ofertada no nível superior requer maior sinergia entre as políticas e os marcos regulatórios (DOURADO, 2016, p. 18).

O Conselho Nacional de Educação, ao homologar o Parecer CNE/CES nº 567/15, promoveu amplo debate em todo o país com a participação de diversas entidades educacionais e científicas como Anped, Abed, Anpae, Anfope, Cedes, Forumdir entre outras, setores do MEC como a Capes, Inep, Conae e confederações de trabalhadores, o que resultou na promulgação da

Resolução CNE/CES nº 1/16. Esta última trata de forma inédita das Diretrizes e Normas Nacionais, produzidas pelo CNE, para a oferta de Programas e Cursos de Ensino Superior na modalidade a distância. Esse marco legal visa à maior organicidade e institucionalização dessa modalidade ofertada nas IES brasileiras.

As Diretrizes e Normas, juntamente com as Diretrizes específicas dos diferentes cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos e outros), são defendidas por Dourado (2016) como necessárias para garantir os aspectos que envolvem a educação a distância. Dentre os mais relevantes, citamos:

- a) Maior nível de explicitação da contextualização das IES e dos cursos ofertados;
- b) A definição da estrutura e organização curricular e das atividades acadêmicas e de avaliação;
- c) O perfil dos profissionais da educação e respectivo plano de carreira;
- d) O perfil do egresso;
- e) Os modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambientes virtuais e interativos, adotados e assegurados pela IES que visam maior articulação e efetiva interação entre a presencialidade e a virtualidade;
- f) Disponibilização de infraestrutura física e tecnológica;
- g) Realização dos processos avaliativos bem como a autoavaliação institucional, entre outros.

Esperamos que as Normas e Diretrizes possam proporcionar um salto qualitativo em relação ao ensino e à capacidade da IES na oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade a distância. Esse documento ressalta a importância das tecnologias e do ambiente multimídia interativo nos processos de ensino e de aprendizagem a serem desenvolvidos, isto é, como meios para atingi-lo, e não como fim em si mesmo. Seu uso, contudo, deve ser definido nos projetos e planos institucionais e pedagógicos (PDI, PPI, PPC) das instituições em consonância com os marcos legais vigentes.

Os novos marcos legais avançam no tratamento dado ao conceito de educação a distância ao referenciá-la como modalidade educativa considerando três aspectos fundamentais: metodologias e dinâmicas

pedagógicas, gestão e avaliação. Com esse tripé, as Diretrizes e Normas estabelecem que as IES responderão com autonomia pela:

- a) Organização acadêmica e gestão de seus cursos;
- b) Definição do currículo, metodologias e elaboração do material didático;
- c) Orientação acadêmica dos processos pedagógicos;
- d) Implantação dos sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, assim como pela contratação, formação e gestão dos profissionais da educação (professores, tutores e gestores), entre outros.

As Diretrizes e Normas aprovadas, sancionadas e complementadas pelo Parecer CNE/CES nº 567/15, de autoria de Luiz Dourado, sinalizam para maior organicidade das IES e incluem considerável responsabilidade nos temas controversos. Dentre os principais, estão:

- a) Concepção de EaD, concepção de tecnologia e sua função na educação a distância e considerar a EaD como modalidade e não como metodologia de ensino;
- b) Clareza das funções dos diversos e diferentes segmentos que compõem a modalidade a distância, isto é, os profissionais nela envolvidos, professores, tutores e outros;
- c) Definição dos polos como prolongamento orgânico ou não da IES credenciada;
- d) Função da avaliação e da regulação e seus desdobramentos.

Salientamos que a maioria dos temas elencados teve avanço, mas ainda há pendências. Faltam maiores discussões e definições sobre o percentual de carga horária semipresencial destinada aos cursos presenciais e as atribuições do tutor e dos polos, haja vista que os cursos são ofertados via ambientes virtuais nas IES públicas e privadas brasileiras.

A elaboração das Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância é um processo dinâmico e em constante reformulação. No entanto, se o objetivo é promover maior qualidade e organicidade, essas questões precisam de revisão, porque são pontos relevantes para a maior consolidação nas IES e efetiva institucionalização dessa modalidade educativa no Brasil.

Ao considerarmos a relevância das normativas que dão organicidade à modalidade EaD, pontuamos que a Resolução CNE/CES nº 1/16 está organizada em seis capítulos assim dispostos: (1) Disposições Gerais; (2) Material Didático, Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem; (3) Da Sede e dos Polos na Modalidade de Educação a Distância; (4) Dos profissionais da Educação; (5) Dos Processos de Avaliação e Regulação da Educação a Distância; (6) Disposições Finais e Transitórias.

Seu primeiro capítulo conceitua a EaD de forma ampliada e a compara com o texto do Decreto nº 5.622/05. Se nesse Decreto a educação a distância é caracterizada como modalidade em virtude do uso das tecnologias da informação e comunicação para a mediação didático-pedagógica em lugares ou tempos diversos, na Resolução CNE/CES nº 1/16, Artigo 2º, esse conceito faz referência à necessidade de recursos humanos qualificados, políticas de acesso, acompanhamento e avaliações que possam promover maior e efetiva articulação, interação e complementariedade entre a presencialidade e virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino em rede (BRASIL, 2016c). Destaca ainda o envolvimento dos estudantes e dos profissionais da educação (professores, tutores e gestores) nas atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. Ao ampliar a caracterização da modalidade a distância, a Resolução abarcou diversos aspectos específicos e inerentes à EaD, especialmente a valorização dos profissionais, cuja formação qualificada se faz necessária para atuar nessa modalidade.

Nesse mesmo capítulo, enfatizam-se os documentos que devem expressar e normatizar as ações das instituições educacionais: PDI, PPI e PPC. Estes precisam, para sua aprovação, se encontrar de acordo com as políticas educacionais vigentes, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e com os padrões e referenciais de qualidade estabelecidos pelo MEC em consonância com os comitês de especialistas e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2016c). Esse capítulo descreve os documentos institucionais e acadêmicos necessários para criação, credenciamento e aprovação dos cursos a serem ofertados na modalidade EaD.

No segundo capítulo, a Resolução aborda o rigor necessário a ser destinado à organização acadêmica, que inclui a execução e gestão dos cursos ofertados ao realçar a preocupação com as questões metodológicas, a elaboração do material didático, o direito de acesso dos alunos às tecnologias, às metodologias e aos recursos educacionais materializados em ambiente virtual multimídia interativo e ao sistema de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem. Os PDI, PPI e PPC precisam se encontrar em consistente sintonia para que as exigências estejam amplamente contempladas nos documentos; observamos grande valorização desses documentos institucionais.

O terceiro capítulo versa sobre as questões relacionadas à sede e aos polos de EaD. Sua definição é mais ampla que a do Decreto nº 5.622/05, porque passa de polo operacional para unidade acadêmica operacional descentralizada e se torna um prolongamento orgânico e funcional da instituição. Esse capítulo contempla a necessidade de estrutura e atendimento às exigências contidas no PPC dos cursos e a possibilidade de polos no exterior. Nas Diretrizes e Normas, há maior detalhamento na organização, estruturação e função acadêmica dos polos.

No quarto capítulo, são abordados os profissionais da educação da EaD, docentes e tutores. Aponta-se a exigência de formação específica para atuação nessa modalidade de ensino. De acordo com o Artigo 8º, parágrafo 1º, aos docentes são atribuídas as funções de autoria de materiais didáticos, coordenação de curso, professor responsável por disciplina, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica junto aos estudantes. Aos tutores cabe a função de dar suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica junto aos estudantes (BRASIL, 2016b).

No capítulo seguinte, o quinto, são contemplados os processos de avaliação e regulação da educação a distância, que tornam a EaD indissociável do desenvolvimento institucional e que deve ser prevista, planejada e integrada ao PDI da IES, bem como passar pelo processo de avaliação, credenciamento e credenciamento institucional de forma similar aos cursos ofertados presencialmente. A expansão de cursos e polos também deve estar prevista no PDI. Os cursos deverão apresentar, ao final da avaliação e para efeito de

recredenciamento, conceito igual ou superior a três em todas as dimensões avaliadas. Nesse mesmo capítulo, discorrem-se sobre as questões de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento de curso na modalidade e EaD de forma clara e detalhada.

Por fim, o sexto e último capítulo, nas Disposições Finais e Transitórias, traz a possibilidade de credenciamento institucional simultâneo ao credenciamento presencial que até então não era possível. Outro aspecto é a possibilidade de expansão dos cursos sem prévia autorização estatal caso a avaliação dos cursos atinja níveis superiores aos mínimos satisfatórios estabelecidos pela atual legislação. Essa prerrogativa, atrelada à avaliação, qualidade e expansão, pode ser considerada um grande avanço para a modalidade a distância e sua consolidação nas IES.

As Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Ensino Superior na Modalidade a Distância trazem alguns elementos relevantes para esta pesquisa. Frisamos a ampliação do conceito da educação a distância, visto que no primeiro capítulo, Artigo 2º, o texto assim a define:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade Educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016b).

A EaD deixa de ser compreendida e se constituir como metodologia de caráter reducionista e tecnicista. Seu processo pedagógico se torna mais abrangente ao contemplar e articular espaço e tempo (polos e sedes) com identidade, natureza e dinâmicas formativas a partir de legislações e parâmetros de qualidade específicos, bem como atender à articulação proposta ao Ensino Superior, que são ensino, pesquisa e extensão. Isso implica a execução de metodologias e dinâmicas pedagógicas com o uso das

tecnologias da informação e comunicação, consideradas princípios de avaliação e regulação da educação superior no ensino presencial.

Nesse caso, os PPC deverão se encontrar sintonizados com as capacidades, possibilidades e limitações disponíveis pela plataforma a ser adotada pelas IES no tocante às metodologias de interação e produção das atividades propostas pelo curso. Observamos que a EaD fortalece a prática social-educativa-dialógica de trabalho coletivo, autoral e colaborativo quando ressalta a articulação e integração entre a arquitetura pedagógica e de gestão em relação ao uso pedagógico, crítico e emancipatório, isto é, uso significativo das tecnologias da informação e comunicação.

Mello (2004) enuncia que as IES devem oferecer uma formação preocupada em

[...] utilizar ao máximo as novas tecnologias da informação para melhorar a formação dos professores, criando oportunidades para que eles aprendam a aprender utilizando conhecimentos de sua área de especialidade: vivam a experiência de **construir conhecimento e organizá-lo de modo inovador, expandindo as fronteiras disciplinares; estabeleçam relações de aprendizagem colaborada; adquiram hábitos de acessar, processar, arquivar e organizar dados**. E mobilizem esses saberes em situações práticas de ensino e aprendizagem nas suas respectivas áreas de conhecimento. **Ao colocar as tecnologias da informação a serviço da melhoria da qualidade da formação do professor, essa abordagem metodológica está também preparando o professor para usar as novas tecnologias com seus alunos**, em contextos nos quais essas tecnologias estejam disponíveis (p. 32, grifo nosso).

Nesse âmbito, os documentos legais que devem subsidiar a elaboração dos cursos, o PDI, PPI e os PPC precisam considerar os sujeitos que ingressarão nos cursos na modalidade a distância. Vosgerau (2006) alerta que devem ser levados em conta, em uma proposta de formação inicial, os diferentes níveis de integração do aluno ingressante. Vosgerau (2006) afirma que essa apropriação das tecnologias passa por estágios específicos (Quadro 1).

Quadro 1: Níveis de Integração das Tecnologias

Nível	Descrição do Nível
00	Não utilização: resistência a sua utilização por receio da inovação ou devido à falta de recursos financeiros para tal.
01	Utilização imposta: o futuro-professor utiliza um editor de texto para a realização de seus trabalhos escolares, algumas ferramentas de comunicação como <i>messenger</i> , e correio eletrônico para se comunicar com amigos. No entanto, não admite o uso das TIC como recurso em seu próprio processo de aprendizagem e nem mesmo consegue vislumbrar a necessidade desse conhecimento para sua vida profissional.
02	Tomada de consciência: o futuro-professor reconhece sua dificuldade na utilização das TIC, e está aberto a aprender, pois reconhece que precisará das tecnologias para a sua vida profissional. Entretanto, ainda pensa que deverá aprender tudo sobre as TIC na universidade, e não consegue perceber sua dinamicidade. Em um plano de aula, cita as TIC como um recurso, mas não estabelece uma função para o seu uso.
03	Exploração: o futuro-professor tem consciência de que a aprendizagem para a integração das TIC não se encerra na disciplina. Solicita auxílio para explorar e aprender sozinho as novas tecnologias, e em seu plano de aula consegue estabelecer um uso para as TIC (Ex: Internet-pesquisar).
04	Infusão: o futuro-professor consegue inserir as TIC em um plano de aula como uma atividade independente, mas sem relação direta com os objetivos de aprendizagem.
05	Integração: o futuro-professor propõe a inserção das TIC em um plano de aula em uma perspectiva tradicional, como, por exemplo, ao realizar uma pesquisa, exercitar a tabuada, etc. Consegue explicitar detalhadamente o processo de integração, relacionando-o com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.
06	Expansão: o futuro-professor propõe a inserção das TIC em um plano de aula em uma perspectiva não tradicional e criativa, como, por exemplo, instrumento na elaboração de um jornal, eletrônico ou não, na concepção e produção de projetos com a comunidade. Consegue explicitar o processo de integração, relacionando-o com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.
07	Refinamento: o futuro-professor transpõe para o planejamento das suas atividades de intervenção as aprendizagens de integração das TIC por ele vivenciadas.

Fonte: VOSGERAU (2006, p. 274).

O avanço dos níveis de apropriação das tecnologias definidos por Vosgerau (2006) pressupõe um tempo determinado, visto que ocorrem de forma gradual. Acreditamos que esse processo de elevação de níveis, além da sua importância, tem implicação direta no processo de formação do pedagogo.

Ante a relevância do PPC para o curso, assinalamos que deve apresentar em seu texto uma proposta de formação em que os acadêmicos possam vivenciar desde o início práticas pedagógicas que tenham veiculação com as TIC. Essa veiculação deve ocorrer de forma orientada e dirigida, considerando o tempo necessário para adquirir domínio técnico e teórico.

Na proposição das bases legais, o egresso do curso de Pedagogia deveria, ao final do curso, encontrar-se entre os níveis 06 e 07. Tais níveis de expansão e refinamento exigem de seu usuário um significativo domínio e

habilidade técnica. O desenvolvimento de ações pedagógicas significativas, críticas e criativas ou a criação de objetos de aprendizagem que envolvem as TIC dependem necessariamente do domínio simultâneo da teoria e da técnica. Ao incorporar e integrar as tecnologias em formação inicial, o acadêmico naturalizará seu uso de forma gradual.

Segundo Kenski (2009), outro fator que compromete a formação dos futuros pedagogos é a inabilidade dos docentes para com as tecnologias educativas; alerta sobre a reprodução das mesmas práticas docentes realizadas no ensino presencial. Para a autora (2009, p. 78), as “alterações muitas vezes, são mínimas e o aproveitamento do potencial tecnológico é o menos adequado”; salienta que essa prática advém de formações insuficientes e que esse processo de integração e domínio dos meios tecnológicos por parte do aluno e docentes das IES não se efetiva de imediato. Descrevemos os estágios e o tempo necessário de apropriação no Quadro 2.

Quadro 2: Habilidades docentes para o trabalho com as tecnologias

ESTÁGIO HABILIDADE	DESCRIÇÃO	TEMPO ESTIMADO
Entrada	O professor tenta dominar a tecnologia e o novo ambiente de aprendizagem, mas não tem a experiência necessária para tanto.	Nenhum
Adoção	O professor realiza treinamento bem-sucedido e domina o uso básico da tecnologia.	30 horas
Adaptação	O professor sai do uso básico para descobrir uma variedade de aplicações para o uso da tecnologia. Tem conhecimento operacional do <i>hardware</i> e pode detectar as falhas básicas do equipamento.	+ 45 horas de treinamento; 3 meses de experiência e apoio técnico permanente e imediato.
Apropriação	O professor tem domínio sobre a tecnologia e pode usá-la para alcançar diversos objetivos instrucionais ou para gerenciar a sala de aula. Possui boa noção do <i>hardware</i> e das redes.	+ 60 horas de treinamento; 2 anos de experiência e apoio técnico permanente e imediato.
Invenção	O professor desenvolve novas habilidades de ensino e utiliza a tecnologia como uma ferramenta flexível.	+ 80 horas de treinamento; 4-5 anos de experiência; apoio técnico imediato.

Fonte: Conselho Consultivo da Infraestrutura da Informação Nacional/1996 - (National Information Infrastructure Advisory Council/1996).

O Quadro 3 corrobora com o que pontuamos nesta Tese: as habilidades técnicas necessitam de tempo para serem adquiridas tanto para o acadêmico quanto para o professor das IES. Este último, em muitos casos, não teve, em sua formação, as abordagens relativas ao uso pedagógico das tecnologias, e

para adaptar-se ao ambiente tecnológico e conseguir explorar as potencialidades educativas de um AVA, precisa de treinamentos e apoio técnico. Além disso, conforme o Quadro 2, é necessário no mínimo três meses de experiência e dois anos de uso contínuo para que as tecnologias sejam utilizadas com segurança, naturalizadas em seu cotidiano docente e incorporadas aos outros saberes constitutivos da profissão docente.

O que se espera da formação inicial é que seja capaz de gerar um grau de autonomia profissional de modo a constituir e mobilizar, conforme Tardif (2002, p. 28), os “saberes profissionais”. Tardif (2002) define esses saberes entre disciplinares, curriculares e experienciais. Os profissionais, segundo o autor, são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, administrados pela comunidade científica cujo acesso é possibilitado pelas instituições educacionais. Os saberes curriculares se encontram presentes nos programas escolares e devem ser geridos e aplicados pelos professores. E os experienciais, resultantes do exercício profissional docente, são construídos e incorporados mediante a vivência individual e coletiva, sob a forma de “*habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

A mobilização dos saberes próprios do pedagogo, dentre os quais as tecnologias, dependerá, em grande medida, dos PPC, ao apresentarem discussões relativas às tecnologias, sua importância nos processos pedagógicos, oferta de disciplinas com abordagens e práticas que possam desencadear ações que proporcionem a construção do conhecimento teórico e técnico, estimulem e intensifiquem seu uso pedagógico futuro. É um modelo formativo que rompe com saberes e práticas até então consolidadas pelos docentes. Logo, se instaura a urgência de novos pensares acerca dos processos de ensino e de aprendizagem.

A trajetória histórica e os aspectos legais que interferem e envolvem a organicidade da formação de professores discutidos até esse momento possuem diferentes modelos formativos em processo de reestruturação, década após década, tanto no que se referem às demandas econômicas e políticas do Brasil quanto às questões pedagógicas que as modalidades implicam. Na modalidade a distância, isso parece mais evidente, pois os processos de ensino e de aprendizagem, ao serem mediatizados pelas

tecnologias, pressupõem uma revisão de conceitos, metodologias e de concepções de ensino. Nesse sentido, a análise dos PPC dos cursos de Pedagogia contribui para a percepção dos modelos ofertados nas IES públicas, e no caso desta pesquisa, os cursos de Pedagogia ofertados no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil.

4. A MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UM MAPEAMENTO DA OFERTA DE CURSOS DE PEDAGOGIA NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Nesta seção, abordamos o percurso histórico e os aspectos legais que vêm contribuindo para a estruturação e a organicidade da modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição para a formação inicial dos professores brasileiros.

No Brasil, como assinalamos, a Educação a Distância passou a ser reconhecida, após a LDBEN nº 9.394/96, como uma modalidade educacional que vem conquistando seu espaço, mas ao mesmo tempo envolve muitos desafios e polêmicas. Se em um passado recente essa modalidade era desconsiderada e até percebida, por muitos educadores, como uma educação de segunda categoria, como um mecanismo de certificação em massa e inferiorizada, principalmente no nível superior de ensino, os avanços tecnológicos atuais e suas diversas possibilidades comunicacionais impulsionaram de maneira irreversível sua presença, seu crescimento e aceitação, reduzindo, em parte, o preconceito existente.

Belloni (2010) afirma que grande parte desse preconceito foi gerado pela associação da EaD com os modelos industriais fordistas e pós-fordistas dominantes no século XX, nos quais a racionalização, a divisão do trabalho, a mecanização, a automação e a produção de massa eram adotadas como princípios. O avanço tecnológico e as sucessivas crises e transformações do sistema capitalista fizeram que essas formas organizacionais se esgotassem, dando vez ao pós-fordismo, que pode ser considerado como o mais justo e democrático. Esse modelo organizacional, que adota a responsabilização do trabalho, impõe uma nova exigência e implica maior qualificação para o trabalho.

Essa prática, ao longo dos anos, estendeu-se para além dos contextos industriais e se tornou um discurso público e inspiração para o campo educacional (GIDDENS, 1994). Diante da necessidade de se expandir a educação brasileira e no intuito de universalizar os Ensinos Fundamental e o Médio, essa mesma lógica de massa foi utilizada.

Esses modelos se mostravam muito adequados para a educação a distância, porém não atendiam às características humanistas e complexas próprias da educação. Houve necessidade de serem definidos os propósitos da modalidade a distância, sua organização e a possibilidade da Aprendizagem Aberta (AA), se distanciando, então, dos modelos econômicos.

Essa influência, muito marcante na organização da educação a distância, acarretou desconfiças por parte da sociedade que defende a proximidade e a importância do diálogo entre professor e aluno. Em alguns casos, os profissionais da educação possuem dificuldades de reconhecer nas tecnologias a possibilidade de uma efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade física e a virtualidade real. Suas crenças estão, muitas vezes, centradas em uma educação de massa, sem qualidade, que somente objetiva ganho econômico, denominando-a pejorativamente como um engodo educacional.

Destarte, defendemos que a educação a distância promove, conforme Neder (2009, p. 102),

A democratização de acesso à educação; o fomento a uma educação permanente e ao aperfeiçoamento profissional; a possibilidade de uma aprendizagem autônoma, ligada à experiência; a redução de custos; a implantação de uma educação de qualidade.

Martins (1990) assevera que a educação a distância pode ser considerada como um marco da emancipação coletiva ao possibilitar experiências culturais inovadoras e permanentes, promovendo sua integração na sociedade. A autora informa que na década de 1990, o foco dessa modalidade concentrava-se na democratização do conhecimento em favor das camadas menos favorecidas, oportunizando a inserção e a participação no mundo produtivo. Na atualidade, permanece a democratização do acesso ao conhecimento a todos os que desejam acessá-lo ou dar continuidade aos seus estudos, em uma perspectiva da educação ao longo da vida.

Gutierrez e Prieto (1997), ao defenderem a educação a distância, ressaltam seus aspectos fundamentais: a) educar para assumir incertezas, impondo o questionamento permanente da realidade para localizar, reconhecer, processar e utilizar a informação e desmistificar mágicas certezas,

criando, recriando e utilizando recursos tecnológicos; b) educar para gozar a vida, mobilizando as energias para os sentidos da imaginação e da criação coletiva; c) educar para a significação; d) educar para a expressão; e) educar para a convivência; f) educar para se apropriar da história e da cultura.

Neder (2009, p. 102) enumera alguns critérios para a educação a distância tornar-se significativa:

Promover a participação; partir da realidade e prática social dos alunos; promover atitudes críticas e criativas nos agentes do processo (educador e educando); promover processos e obter resultados; fundamentar-se na produção de conhecimentos; ser lúdica (deleitosa), prazerosa e bela; desenvolver uma atitude pesquisadora.

Essas características são necessárias tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, pois ambas detêm a mesma natureza, devem considerar o aluno enquanto sujeito, sua realidade socioeconômica e cultural como fatores que devem respaldar os processos pedagógicos visando à apropriação do conhecimento. Para que a educação a distância se efetive de maneira significativa, na qual o professor possa promover a construção do conhecimento e o aluno desenvolver seu constructo pessoal, a comunicação entre os envolvidos deve ser bidirecional, por meio de diferentes mídias.

Pretti (1996) considera como elementos constitutivos da EaD: a distância física entre professor e aluno; o estudo individualizado e independente; o processo de ensino aprendizagem mediatizado; e o uso das tecnologias. Nessa modalidade de ensino, a distância não significa ausência da relação dialógica, mas uma relação que acontece pelo uso de diferentes mecanismos disponíveis pela tecnologia. O autor elenca algumas características da EaD, dentre as quais a capacidade para ofertar diversos cursos, eliminar barreiras e requisitos que possam impedir o acesso aos cursos, favorecer um grande número de pessoas com diferentes níveis e estilos de aprendizagem, apresentar flexibilidade de tempo, espaço, de assistência, ritmos de estudo, permitir conciliação entre trabalho-estudo-família, estimular a adaptação do aluno à nova forma de estudo e aprendizagem, possibilitar um atendimento pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo por meio da integração dos meios e de uma comunicação bidirecional.

Nesse âmbito e diante das principais características da modalidade a distância, verificamos a mudança no esquema de referência que associa a presença do professor e do estudante em um mesmo tempo e local. O ensino passa a ser mediatizado, a autonomia é estimulada e o aluno tem um tutor para auxiliá-lo. O aluno passa a ser o agente ativo do processo de aprendizagem e o professor deixa de ser o centro da relação pedagógica. O aluno é convidado e estimulado ao diálogo, em um processo de interlocução que conduzirá sua formação.

Um curso ofertado na modalidade a distância deve propor ao aluno o uso da tecnologia como forma de interação, a oportunidade de trabalhar de maneira autônoma e coletiva, desenvolver suas atividades de modo diferenciado, isto é, recorrendo às diversas mídias que possam enriquecer suas atividades. O curso deve estimular o trabalho colaborativo via computador, proporcionar aprendizagem pelo trabalho; sistema de apoio ao desempenho eletrônico, em que a aprendizagem se dá pela execução; uso intencional dos recursos midiáticos, aprendendo pelo método da pesquisa, da exploração e da interação e ainda ambientes de aprendizagem que proporcionem atividades a partir da problematização que gerem significado para o aluno.

O domínio técnico das tecnologias, contudo, pode não ser comum a todos os alunos que se propõem a estudar em cursos na modalidade a distância. Provavelmente, nem todos possuirão conhecimentos e habilidades que lhes permitam realizar todas as ações exigidas e esse fator deve ser considerado e discutido nos PPC, tendo em vista que na EaD, os conhecimentos teóricos e técnicos são fundamentais.

Para melhor compreender os dados e postulados conceituais dispostos nos textos dos PPC dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância obtidos via pesquisa nas páginas virtuais oficiais das IES envolvidas neste trabalho, julgamos necessário clarificar alguns conceitos que muitas vezes provocam similaridade e confusão. Um deles é o conceito de técnica, geralmente confundido com tecnologia. Em consonância com Vargas (1994, p. 171), o homem sem a técnica seria uma grande abstração, porque “[...] só é humano aquele ser que possui a capacidade de se comunicar pela linguagem e habilidade de fabricar utensílios pela técnica”.

A confusão de significados entre tecnologia e técnica decorre da definição feita pelos gregos de *techné*, que no sentido geral é tão antiga quanto o homem, pois aparece como a fabricação de instrumentos, e essa fabricação corresponderia a um fazer, a uma técnica. O ser humano, ao recorrer aos elementos da natureza para transformá-la em algum objeto que o auxilie em seu trabalho, produz um saber técnico, uma tecnologia. Porém, isso reduziria o conceito de tecnologia a objetos físicos confeccionados para determinados fins.

Encontramos o conceito de tecnologia em uma perspectiva filosófica com o autor brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2005), que na década de 1970 escreveu a obra *O Conceito de Tecnologia* apoiado nos princípios do materialismo histórico e dialético. São inúmeras reflexões consideradas atuais sobre as tecnologias; esses escritos, compostos por 1.410 laudas datilografadas em máquina de escrever, minuciosamente corrigidas a mão, foram encontrados duas décadas mais tarde, em 1990.

Pinto (2005) assinala que a tecnologia deve ser considerada como a manifestação da capacidade de constituição do homem por meio do trabalho ao afirmar que somente o homem é um animal que produz. O processo de hominização decorre de dois aspectos fundamentais: a aquisição da capacidade de projetar e a conformação de um ser social, condição necessária para que se possa produzir o que foi projetado. Ressalta a capacidade inventiva do homem desde os seus primórdios. Em sua visão, o homem não apenas desfruta da natureza e sim interfere e produz a partir dela. Vê na natureza condições de produzir ferramentas para o seu benefício, conforto e segurança. É o único ser que projeta, desenvolve e executa ações.

O termo “era tecnológica”, amplamente utilizado, é refutado por Pinto (2005) principalmente quando faz referência às TIC, porque se o processo de humanização decorre do trabalho e este envolve a capacidade de projetar e criar, então todas as eras foram e continuam sendo tecnológicas. Assevera, por conseguinte, que nunca devemos desconsiderar o contexto histórico em que as tecnologias foram criadas. As diferentes tecnologias criadas pelo homem como a roda, a imprensa, a energia elétrica, o carro, rádio, internet e tantas outras representaram uma significativa revolução tecnológica para a sociedade, cada uma em seu tempo histórico.

A evolução tecnológica atual está sendo percebida como uma ideologia, argumenta Pinto (2005). Uma ideologia que impõe às massas um falso valor; propaga-se a necessidade de sua aquisição e consumo como maneira de inserção e pertencimento social. O autor enfatiza que sua presença no cotidiano das pessoas acaba por naturalizar-se, causando a sensação que sempre esteve à disposição do homem. Adverte sobre o conceito de tecnologia enquanto instrumento de poder e dominação. Se por um lado causa maravilhamento e desejo de consumo, por outro, fortalece a relação de dominação e poder instituída e reforçada por aqueles que a possuem. Essa relação de poder tanto pode ser aplicada ao indivíduo quanto às nações. Aos que possuem o conhecimento tecnológico, diferentemente de quem as produz, fortalecem mecanismos de manipulação e silenciamento de possíveis manifestações da consciência política e crítica das massas. Os dominantes ainda são revestidos de uma falsa cobertura moral que promove aos dominados respeito e admiração (PINTO, 2005).

Nessa direção, as tecnologias atuais da informação e da comunicação tornam-se, em grande medida, mecanismos de exclusão. Se aqueles que delas fazem uso não possuem conhecimentos que os tirem da condição de meros consumidores, teremos um grande contingente de pessoas alienadas e passíveis de serem manipuladas. Defendemos que somente com uma educação que tenha em sua base a promoção de reflexões que permitam diferente e ampla compreensão sobre as tecnologias, bem como as consequências do seu uso, é que será possível modificar ou amenizar esse quadro.

Em relação ao uso das tecnologias, Sancho (2001) sublinha que na sociedade da informação há três formas de se utilizar o termo tecnologia:

- a) Tecnologias físicas: são inovações de instrumentos físicos, tais como caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionadas com a Física, a Química, a Biologia, etc (equipamentos);
- b) Tecnologias organizadoras: são as formas de como nos relacionamos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total é um exemplo de tecnologia organizadora (relações com o mundo);
- c) Tecnologias simbólicas: estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos

idiomas escritos e falados à maneira como as pessoas se comunicam. São símbolos de comunicação (interfaces de comunicação) (SANCHO, 2001, p. 23).

Brito, Simonian e Silva (2013), ao considerarem as tecnologias na educação a distância, afirmam que estão intimamente ligadas, porém são interdependentes. Nessa modalidade de ensino, ao se escolher uma plataforma eletrônica, se se refere à tecnologia física; ao se estruturar e planejar, recorre-se à tecnologia organizadora; e ao tratar de um AVA, no qual professor, aluno e tutor interagem via tecnologia com o intuito de obterem conhecimento, é caracterizada a tecnologia simbólica. Verificamos a tendência recorrente nas publicações relativas às tecnologias utilizadas na educação limitarem-se às tecnologias físicas, ao artefato tecnológico, isto é, como meio e não como fim no processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias podem ser independentes e dependentes. As independentes não necessitam de elementos eletrônicos como cartazes, mural, quadro de giz. As tecnologias dependentes podem ser caracterizadas como midiáticas por serem mais do que simples suportes (LEITE, 1996). Como exemplo, podemos citar “[...] a internet, que interfere diretamente em nosso modo de pensar, sentir, agir e relacionar socialmente e adquirir conhecimentos” (LEITE, 1996, p. 46).

Salientamos que esse desafio e a complexidade que envolve as tecnologias não são exclusividade da EaD. Entendemos que são desafios congruentes dessa modalidade de ensino assim como do ensino presencial, porém a primeira oportuniza ao aluno a liberdade de espaço, tempo, idade, mas em contrapartida, exige conhecimentos básicos para utilizar a tecnologia e atuar ativamente nas ações propostas pelo modelo de curso ofertado pela IES.

As tecnologias da informação e comunicação, sua constante inovação e fluidez são impulsionadas pela virtualidade da comunicação presente em todas as modalidades e níveis de ensino. Ao contrário das revoluções tecnológicas anteriores, locais e que levavam tempo para serem difundidas e incorporadas, a característica principal atual reside na possibilidade de uma conexão global simultânea e instantânea.

Valente (2002) sublinha que a portabilidade, a acessibilidade, a natureza interativa das aplicações multimídias, o poder de difusão por cabo

(*cable broadcasting*), o aumento na variedade de estímulos providos por satélites e a possibilidade das comunicações eletrônicas para a redução do isolamento, entre outras, tornam as tecnologias, em especial as que recorrem ao computador, potencialmente capazes de colaborar com a melhoria na educação ao fornecer aprendizagem ativa, mais independente e ajustada a cada indivíduo. A nosso ver, as tecnologias possibilitam a expressão como um todo, não somente no aspecto cognitivo, mas emocional e social, implicando em fortes razões para que sejam recursos dos quais a educação não deveria abdicar ou desconsiderar quando se trata da formação inicial de professores.

Ressaltamos, ainda, que somente a presença ou a introdução de tecnologias da informação e da comunicação em uma modalidade educacional como a EaD não é suficiente para gerar e garantir educação de qualidade. São necessárias novas concepções didático pedagógicas, conhecimento teórico e técnico sobre as tecnologias para possibilitar mediações pedagógicas diferenciadas daquelas utilizadas no ensino presencial.

Essas prerrogativas não parecem ser consenso para todos, pois nos documentos norteadores da educação básica brasileira, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a) destinados às séries iniciais, existe um alerta para a falta de uso ou uso inadequado das tecnologias. Frisamos que mesmo decorridas duas décadas desde a aprovação desse documento, os profissionais ainda possuem dúvidas, indagações e receios quanto ao uso das tecnologias na educação básica.

Verificamos que não há consenso, porém há um ponto em comum quando se discutem as tecnologias na educação: a carência das discussões e o não uso pedagógico das tecnologias seriam reflexos da falta de conhecimento oriunda de uma formação inicial fragilizada, especialmente no curso de Pedagogia, cujo objetivo é formar profissionais para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A esse respeito, Dowbor (2004) menciona que, independente do grau de aceitação que se tem de certas tecnologias, deve-se conhecê-las. Acreditamos que a ausência de discussões referentes às tecnologias nos Projetos Pedagógicos de Curso é responsável pela falta de conhecimento que deveria subsidiar as ações pedagógicas a serem desencadeadas no contexto escolar pelo egresso do curso.

Os problemas da inadequação da formação inicial dos professores no que tange à tecnologia continuam sendo registrados, muitos relacionados ao despreparo dos docentes das licenciaturas, consequência de uma organização curricular que não atende a essa nova exigência, embora esse não seja o único motivo (MARINHO; LOBATO, 2004).

O Ministério da Ciência e Tecnologia, em 2000, com a publicação de *O Livro Verde*, manifestou a percepção quanto aos cursos de formação inicial que se eximem de discutir padrões éticos provenientes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência que muitas vezes disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação. Isto é, sentem dificuldade para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento (BRASIL, 2000a). Essa carência na formação inicial de professores permanece com o passar do tempo e assinalamos que há muitos professores que estão sendo formados sem a devida apropriação desses conhecimentos.

Nesse sentido, o problema do uso das tecnologias não se restringe em como introduzir na aula recursos sofisticados, mas como integrá-los ao currículo, de modo que enriqueçam o processo de aprendizagem dos alunos (GARCÍA-VALCÁRCEL, 2003). Discute-se como tirá-los do discurso e trazê-los para a prática, principalmente instaurando diferenças qualitativas significantes nas práticas pedagógicas ali adotadas (BARRETO, 2002).

Encontramos um dilema, pois se faz necessária uma proposta pedagógica para a EaD diferenciada da educação presencial, mas ao mesmo tempo igual e mais exigente, para que a interação e a construção do conhecimento possam se efetivar. Um dos desafios da modalidade a distância consiste em desmistificar uma cultura de descrédito ainda existente entre alguns profissionais da educação e buscar um modelo pedagógico diferente daquele estandarizado e massificado muitas vezes utilizado, comum à racionalidade técnica, para compor um ensino dinâmico pautado nos processos de interação que atenda às especificidades do público e da instituição.

Diante disso, as instituições precisam se organizar para atender as características da modalidade a distância, que conta com um público que difere

daquele que procura o ensino presencial, tanto no que tange às questões estruturais quanto nas que tratam do modelo pedagógico de formação.

Peters (2010) sustenta que as instituições podem se organizar e optar dentre três modalidades de ensino: a) *single mode*: exclusivamente planejada e desenvolvida para ofertar cursos a distância; b) *dual mode*: oferta ensino presencial e com possibilidade de ensino adicional ou complementação a distância; c) *mixed mode*: oferta de várias formas, com livre escolha para o aluno e assim terá a opção em escolher aquela que melhor atenda suas necessidades. As diferentes formas de institucionalização e escolha implicam na organização dos PDI, PPP e PPC e nas tecnologias disponíveis para a sua realização. A institucionalização da EaD nas IES brasileiras, por conseguinte, decorre do atendimento aos marcos legais constituídos para dar maior organicidade e legitimidade à modalidade.

Como toda modalidade de ensino, a EaD necessitou de políticas públicas que possibilitassem sua normatização e regulamentação, e isso vem ocorrendo tendo em vista o grande número de decretos, portarias e resoluções direcionados a essa modalidade. Souza (2006) acentua que as políticas públicas colocam o governo em ação, propondo mudanças de rumo e análise dessas ações. Na visão deste autor, as políticas públicas repercutem diretamente na vida em sociedade e nos segmentos socioeconômicos e culturais, alterando e influenciando a forma como percebemos e passamos a vivenciar determinados setores. No entanto, esse processo demanda tempo, objetivos, causa impactos, promove resultados e solicita revisões e tomada de decisões.

As políticas públicas foram direcionadas à modalidade a distância, a qual atende à formação de professores, resultando em Leis, Decretos, Portarias normatizando a EaD e provendo condições de se efetivar como mais uma opção educacional no contexto brasileiro. Após dois anos do reconhecimento e oficialização dessa modalidade, houve a regulamentação do Decreto nº 2.494/98, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 11 de fevereiro de 1998. Esse documento possibilitou a criação de novas modalidades de cursos que pudessem incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas inovadoras e procedimentos de avaliação, além de conceituar e dispor sobre as normas operativas dos programas em treze artigos (BRASIL, 1998b).

Nesse mesmo ano, foi criada a Portaria Ministerial nº 301/98, com a finalidade de normatizar os procedimentos de credenciamento das instituições interessadas na oferta de cursos a distância, incluindo a necessidade da análise da Secretaria de Ensino Superior ou da Secretaria de Educação Média e tecnológica do MEC e o Parecer do Conselho Nacional de Educação.

Zanatta (2014) aponta que no Decreto nº 2.494/98 não foram contemplados todos os níveis educacionais, pois se desconsideraram os programas de mestrado e doutorado e os cursos que conferem certificado ou diploma de conclusão dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Nesse Decreto também não houve menção ao credenciamento de cursos de educação a distância de natureza livre e os cursos de pós-graduação profissional. A redação dos Artigos 11 e 12 do Decreto nº 2.494/98 foi modificada pelo Decreto nº 2.561/98, que alterou a responsabilidade da avaliação de credenciamento das instituições interessadas em atuar com a modalidade a distância.

Ao serem realizadas alterações na LDBEN nº 9.394/96, em 18 de outubro de 2001, foi criada a Portaria nº 2.253, revogada pela Portaria nº 4.059/04, normatizando os procedimentos para a oferta de disciplinas na modalidade EaD em cursos de graduação presencial reconhecidos (BRASIL, 2004). A partir de então, as IES poderiam ofertar disciplinas integrantes do currículo que recorressem ao ensino semipresencial como qualquer outra atividade didática, desde que não ultrapassassem 20% da carga horária total do curso, porém as avaliações deveriam se dar na forma presencial (BRASIL, 2004). Posteriormente, a Portaria nº 4.059/04 foi revogada pela Portaria nº 1.134/16.

A possibilidade da oferta de disciplina na modalidade semipresencial acarretou a necessidade da incorporação de metodologias e práticas pedagógicas a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação. Essa ação apresentava a modalidade a distância permeando os cursos presenciais e demonstrando sua potencialidade.

Um fator relevante para os que legislam a EaD se reporta à necessidade da presença do aluno em provas e outras atividades. A Resolução nº 01/01, do Conselho Nacional de Educação, ao “definir as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* postulava, em seu Artigo 11, que os

cursos devem incluir, necessariamente, provas e atividades presenciais” (ZANATTA, 2014, p. 25).

Em 2002, a Secretaria de Educação a Distância do MEC elaborou a primeira versão dos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. Em seu texto, objetiva dar direção aos processos de regulação, supervisão e avaliação da área e ser indutor de concepções teórico-metodológicas e da organização de sistemas de educação a distância.

Os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98 foram revogados pelo Decreto nº 5.622/05. Em seu Artigo 9º, esse documento passou a regulamentar os Artigos 80 e 81 da LDBEN nº 9.394/96 em relação ao credenciamento e funcionamento dos cursos de Educação a Distância, preconizando que estes deverão ser requeridos por Instituições de Ensino Superior credenciadas no sistema federal ou sistemas estaduais e Distrito Federal (BRASIL, 2005a).

Verificamos que no Decreto nº 5.622/05 buscou-se normatizar diversas exigências para o credenciamento das instituições, arroladas em itens aqui sintetizados: a) estabelece a necessidade de comprovar a existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta de ensino superior a distância; b) obrigatoriedade dos momentos presenciais (avaliação, estágios, defesa de trabalhos, práticas em laboratórios) serem realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial credenciados; b) os cursos superiores em EaD ficam sujeitos a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensando autorização para as IES que gozam de autonomia exceto os cursos de Medicina, Direito, Odontologia e de Psicologia; c) os cursos em EaD devem estar previstos no Projeto de Desenvolvimento Institucional da instituição (PDI) e este ser apresentado no momento da solicitação de credenciamento; d) necessidade de comprovação da capacidade de oferta para a modalidade EaD; e) os cursos e programas a distância devem mostrar afinidade em relação aos fins, princípios e objetivos da educação nacional, às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância; f) os aspectos avaliativos deverão ser cumpridos e encontrar-se em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso ou do programa; g) as avaliações que destinam à promoção, conclusão de estudos e a obtenção de diploma ou de certificado deverão encontrar-se de forma claramente especificada no PPC de modo que

o resultado final dos exames presenciais predomine sobre as demais avaliações; h) os diplomas obtidos no estrangeiro poderão passar por processo de revalidação a ser realizado por universidades brasileiras, porém a IES poderá solicitar complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimento, competências e habilidades na área da diplomação. Essas exigências, ao serem formuladas e instituídas, atendem a todas as etapas que envolvem a constituição de um curso ofertado na modalidade a distância.

Pontuamos que as regulamentações são necessárias para atender a um mercado educacional contemporâneo, globalizado, com demanda crescente, competitividade e diferentes instituições interessadas nessa oferta de ensino. Não podemos negar, contudo, que os marcos regulatórios atendem a interesses econômicos e políticos dominantes, sejam da esfera nacional ou internacional, direcionando e limitando ações conforme seus interesses. Por outro lado, dependem de ações políticas que os instituem para que seja possível garantir qualidade, ampliar o acesso à educação e reduzir assimetrias sociais.

Nesse âmbito, a educação, que se estrutura de acordo com os ditames políticos, recebe o Decreto nº 5.800/06 como passo importante rumo à consolidação da Educação a Distância nas instituições públicas, visto a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Para Costa (2013), esse Sistema permite expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior via modalidade a distância.

Ressaltamos que o Decreto nº 5.622/05 foi revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Essa regulamentação passou a permitir às IES credenciadas criar seus polos de EaD respeitando a qualidade de infraestrutura exigida pelo MEC e disponibilizarem a modalidade sem oferta simultânea do ensino presencial. O Decreto estabelece que a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* será autorizada para as IES que obtiverem credenciamento para a modalidade EaD sem a necessidade de credenciamento específico para tal, mas essa possibilidade é específica para as escolas de governo.

Essa estratégia do MEC visa ampliar o número de vagas e o acesso aos cursos do Ensino Superior e atingir a Meta 12 do PNE 2014-2024. Nesse

mesmo Decreto, o governo havia autorizado os alunos do Ensino Fundamental que ficassem sem aula por falta de professor pudessem concluir a disciplina por meio do ensino a distância. No mesmo dia, porém, o governo recuou dessa medida e decidiu revogar o trecho do decreto presidencial que atenderia “situações emergenciais”. Ao realizar a retificação, o governo alegou um “erro material” na redação do Artigo 9,º do qual foi eliminada uma alínea, sendo então publicado no dia 31 de maio de 2017.

Destacamos que desde a publicação do Decreto nº 5.622/05 houve avanços significativos nas tecnologias de comunicação e informação, bem como na adoção de modelos pedagógicos. A sua revogação se fez necessária, mas a avaliação e o acompanhamento das IES e dos cursos que serão ofertados devem apresentar rigor e transparência para serem ofertados cursos de qualidade à população brasileira.

4.1 O Sistema Universidade Aberta do Brasil e a Formação Inicial de Professores: aspectos históricos e legais

Na década de 1990, a Unesco (1997) reconhece e encoraja, nos discursos e em seus documentos, a oferta da educação superior mediante a aprendizagem aberta e a distância para todos. Esse organismo internacional incentivou a possibilidade de toda universidade se tornar aberta, promovendo a aprendizagem a distância e em momentos distintos. Assim, sem desconsiderar os contextos em que as diferenças socioculturais, econômicas e políticas se fariam presentes, haveria a possibilidade de acesso à formação.

Esse posicionamento foi resultado de diversas experiências bem sucedidas realizadas pelas Universidades Abertas (*Open University*) criadas em diversos continentes, como na Inglaterra (*Open University – OU*), em Portugal (Universidade Aberta de Portugal); na Oceania, na Austrália (*University of the South Pacific, Open Universities Australia*) e Nova Zelândia (*University of Otago*); no continente asiático (*Indira Gandhi National Open University/IGNOU, Korea National Open University/KNOU*); no continente africano (*University of South Africa/UNISA, (University of Lagos – Correspondence and Open Studies Institute/ UNILAG)*); na América do Norte (*Empire State College/ESC, (Tele Université do Canadá)*); no continente latino

(*Universidad Autónoma de México/UNAM*), (*Universidad Nacional Abierta y a Distancia/UNAD*), entre outros. A EaD, em cada tempo histórico e em cada contexto geográfico, foi implementada e praticada de acordo com as tecnologias existentes.

Moore e Kearsley (2007) definem cinco gerações para a EaD conforme sua história, decorrente dos acontecimentos globais que influenciaram a sua consolidação. As gerações são nomeadas pelas tecnologias disponíveis e utilizadas no período: 1ª geração: estudo por correspondência; 2ª geração: estudo via rádio e televisão; 3ª geração: estudo via universidade aberta; 4ª geração: estudo via teleconferência e 5ª geração: estudo via aulas virtuais baseadas no computador e na internet.

No cenário educacional brasileiro, em 1972, Newton Sucupira, coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação, ao retornar de uma viagem a Londres, na qual visitou a *Open University*, criada em 1969, recebeu a incumbência do Ministro Jarbas Passarinho de organizar uma Comissão de Especialistas para estudar a possibilidade de implantar o mesmo modelo de educação a distância. Sucupira defendeu a criação de uma universidade aberta porque compreendia que tal iniciativa ampliaria as oportunidades de acesso à educação superior e esse nível estaria em permanente processo de oferta de vagas, e a potencialidade educacional da EaD seria também uma realidade no Brasil (COSTA, 2013; VIANNEY; BARCIA; LUZ, 2006).

A EaD encontra-se em expansão no cenário brasileiro, visto os investimentos realizados nas IES pelos setores públicos e privados. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2013) revelam que estão credenciados 1,2 mil cursos a distância no Brasil. Em 2003, havia 52 cursos; o curso de Pedagogia na modalidade EaD encontra-se entre os dez mais procurados, com 614 mil alunos.

Frisamos que a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil foi realizada a partir do pioneirismo daqueles que acreditaram na modalidade a distância como alternativa educacional pública e em sua possibilidade de democratização. Pessoas que desejavam disponibilizar à população brasileira o acesso e a continuidade de seus estudos, independentemente da situação geográfica em que se encontravam, sua idade

ou sua condição social e econômica. Foi um processo que necessitou romper barreiras conceituais, políticas e econômicas.

Portanto, compreender os aspectos históricos e legais que conduziram a efetivação do Sistema UAB, assim como o processo de sua implantação, funcionamento e regulação auxilia a entender os modelos formativos ofertados pelas IES brasileiras.

O ponto de partida do Sistema UAB no período pós-LDBEN é a criação, em 2005, do Fórum das Estatais pela Educação cuja finalidade era

[...] propiciar espaço de diálogo e interlocução entre o Ministério da Educação, o Governo Federal, as estatais brasileiras e toda a sociedade brasileira, para análise e debate das questões estratégicas ligadas ao desenvolvimento sustentável do país, com destaque para a busca de soluções dos problemas relacionados à educação (COSTA, 2013, p. 19).

O resultado das discussões realizadas nesse Fórum gerou a proposta da criação de uma Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil sem fins lucrativos. A Fundação contava com representantes das Empresas Estatais (EEs) e demais entidades e instituições com o objetivo de implementar a Universidade Aberta do Brasil. O Fórum intencionava atingir os seguintes objetivos:

- Estruturar e implantar o Programa de Bolsas de Pesquisa em Educação Aberta e a Distância (EAD), visando a consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TIC aplicadas à educação;
- Estimular e articular a formação de Consórcios Públicos envolvendo a União, os Estados e os Municípios com a participação de Universidades Públicas Federais, atuando nos Estados da Federação, para funcionamento prioritário na modalidade de EAD;
- Estabelecer estratégia para tratamento dos elementos formadores da Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006b, p. 3).

Foram necessários dois anos para que os resultados das discussões promovessem a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil via Decreto nº 5.800/06. Suas finalidades estão dispostas em seu Artigo 1º, parágrafo único:

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

O Sistema UAB vem ao encontro das necessidades educacionais como opção para suprir a demanda reprimida de vagas no Ensino Superior público e dar conta das exigências da LDBEN nº 9.394/96, principalmente como mecanismo de interiorização, acesso e permanência nesse nível de ensino.

No ano da criação do Sistema UAB, o então Secretário de Educação a Distância, Ronaldo Mota, e o Diretor de Políticas em Educação a Distância do MEC, Hélio Chaves, afirmaram que a UAB se constituía em:

[...] um projeto que propiciará revisão de nosso paradigma educacional, em termos de modernização, gestão democrática e financiamento, e provocará importantes desdobramentos para a melhoria da qualidade da educação, tanto na incorporação de tecnologias e metodologias inovadoras ao ensino presencial quanto nos possíveis caminhos de promovermos educação superior a distância com liberdade e flexibilidade (MOTA; CHAVES, 2006, p. 19).

Verificamos uma perspectiva de contribuição da modalidade a distância para o ensino presencial no tocante ao uso das tecnologias. Isto é, não se concebem as modalidades em disputa, mas sim em uma direção voltada para as demandas educacionais. Trata-se, portanto, de uma nova concepção sobre as formas de se promover o ensino.

Ao atuar na perspectiva da educação ao longo da vida, o Sistema UAB desmistifica a concepção que a educação a distância é somente destinada àqueles que não conseguiram estudar no tempo e nas condições regulares de ensino. O Sistema UAB vai além do atendimento desse público, pois se

direciona para todos os que desejarem reiniciar ou dar continuidade a seus estudos. Dessa forma, se as IES públicas não conseguem atender à demanda no ensino presencial, o Sistema UAB encontra-se como aliado para atender a esse público por meio da modalidade a distância.

Moore e Kearsley (2007, p. 9) assinalam que um sistema de educação a distância é assim considerado quando “[...] é formado por todos os processos e componentes que operam juntos e ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação e gerenciamento”. Dessa maneira, a UAB faz parte do sistema educacional brasileiro, uma vez que promove o ensino e a aprendizagem, disponibiliza recursos midiáticos para a interação entre aluno, professor e tutor, e possui a capacidade de gerenciamento próprio.

Costa (2013) descreve que a primeira experiência de oferta educacional no âmbito do Sistema UAB no Brasil foi o projeto-piloto do curso de graduação em Administração em parceria com o Banco do Brasil e outras estatais. Esse projeto teve a participação de dezoito universidades federais e sete estaduais, voltado para um público de 10 mil alunos, exclusivamente funcionários do Banco do Brasil ou funcionários públicos federais, estaduais ou municipais, selecionados por um processo seletivo próprio.

Além dessa experiência, e no sentido de dar prosseguimento às ações do Sistema UAB, foram lançados pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação a Distância (SEED), dois editais para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores a distância. O Edital nº 1/2005 (BRASIL, 2005b) destinava-se às instituições federais de Ensino Superior interessadas em inscrever propostas de cursos a distância. O Edital nº 1/2006 (BRASIL, 2006c) também destinava-se às instituições públicas federais de Ensino Superior. No final de 2008, estavam em funcionamento quinhentos e sessenta e um (561) Polos de Apoio Presencial, fato que introduziu em diversas universidades a modalidade a distância e a necessidade da incorporação das tecnologias da informação e da comunicação ao processo de ensino.

Paralelamente às políticas públicas educacionais, mediante a publicação de documentos legais, novas ações foram desenvolvidas para promover organicidade, regulação e efetivação da institucionalização do Sistema UAB. Após o Decreto nº 5.800/06, foram publicados outros marcos regulatórios,

dentre os quais o Decreto nº 5.773/06, que define e reforça o Polo de Apoio Presencial como unidade operacional destinada ao desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nesse mesmo Decreto, ficam definidos a infraestrutura e os recursos humanos adequados ao cumprimento das fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB como necessidade prioritária para que a instituição possa ser credenciada e seus cursos autorizados e reconhecidos (BRASIL, 2006a).

O Sistema UAB, bem como suas regulamentações, foi e continua sendo um mecanismo político relevante no que se refere à formação de professores no Brasil. Esse mecanismo, conforme Dourado (2013, p. 375), reduz em parte o efeito das políticas que “priorizam a qualificação da força produtiva, sob a lógica capitalista, descaracterizando uma formação docente humanista, ponto nefrágico alegado pelos críticos da modalidade”.

A educação brasileira vem se deparando com um substancial incremento das matrículas na modalidade a distância, porém enfrenta o desafio de ofertar um ensino que preserve aspectos ligados à equidade e qualidade. Essa expansão em curto prazo e em larga escala decorreu, além do reconhecimento pela LDB vigente, da ampliação e inovação tecnológica da informação e comunicação, que alteraram significativamente o cenário de vagas e o modelo de ensino e de aprendizagem até então ofertado pelo Ensino Superior.

O incremento nas matrículas no Ensino Superior apresentou significativo avanço se compararmos o ano de 2003, com 3.989.366 matrículas. O Censo do Ensino Superior de 2014 fornecido pelo INEP apresentou 7.839.765 matrículas na modalidade a distância (BRASIL, 2014a). Entre 2003 e 2014, a matrícula de alunos na educação superior teve um aumento de 96,5%, percentual expressivo para a modalidade a distância.

A EaD, como frisamos, se tornou um nicho vantajoso para as instituições privadas. Essa afirmação é corroborada ao verificarmos a participação das IES privadas no total de matrículas de graduação (5.867.011), enquanto a rede pública apresenta 1.961.002 matrículas, configurando 25,1% do total de matrículas ofertadas no Ensino Superior brasileiro. A rede privada de ensino obteve a maior participação percentual com 74,9% (BRASIL, 2014a). A

participação das IES privadas é ainda maior se observarmos a modalidade a distância, que possui 89,6% das matrículas. Se compararmos 2013 com o ano de 2014, o número de matrículas cresceu 41,2% nos cursos a distância, enquanto que o número de ingressos nos cursos presenciais foi de 7%, evidenciando a expansão da modalidade a distância. Os cursos de licenciatura obtiveram um aumento de 65,2% no número de matrículas entre 2003 e 2014.

Os dados do INEP/2014 demonstram que mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação; desse total, 82,4% em instituições privadas. O número de matrículas cresceu em 2014 na modalidade presencial e na modalidade a distância (BRASIL, 2014a)

Quando se trata de cursos de licenciatura a distância, a rede privada de Ensino Superior apresenta o percentual de 51,1% se comparado aos 16,6% da rede pública (BRASIL, 2014a). Outro dado que chama a atenção é o número de concluintes dos cursos de formação de professores. De 2013 a 2014, houve um crescimento de 17,8% devido à participação dos cursos a distância se comparados ao pequeno aumento de 0,9% na modalidade presencial nesse mesmo período (BRASIL, 2014a). Os alunos, ao adentrarem ao nível superior e concluírem seus cursos a distância, atribuem maior credibilidade à modalidade a distância, e conseqüentemente, quando se trata da esfera pública, ao Sistema UAB.

Belloni (2012, p. 12) defende a participação do setor público na modalidade a distância ao afirmar que

[...] a oferta do ensino a distância não pode ficar confinada a experiências paliativas, a instituições privadas de prestígio incerto ou a grupos mais ou menos marginais nas grandes universidades, mas deve ser implementada de modo integrado ao sistema presencial.

A modalidade a distância, ao ser ofertada juntamente com a modalidade presencial de forma integrada, isto é, as universidades públicas integradas ao Sistema UAB instituído, viabiliza a lógica econômica da sua oferta. Dessa maneira, o Sistema UAB poderá alcançar de modo mais efetivo um de seus objetivos, a articulação entre as instituições públicas, com possibilidade da ampliação da oferta de cursos e vagas em regiões distantes dos grandes centros.

Um dos aspectos pertinentes à estrutura operacional do Sistema UAB são os Polos de Apoio Presencial. Embora esse espaço educacional não tenha legitimação específica no texto da LDBEN nº 9.934/96, é apontado como necessidade e formalmente definido no Artigo 2º do Decreto nº 5.800/06 como “[...] a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos Cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2006b). Os Polos de Apoio Presencial encontram-se localizados em determinados municípios e são importantes por sua relevância social e pelas ações educacionais neles desenvolvidas. Contudo, devem atender às exigências do MEC para sua implantação, com a estrutura mínima exigida. Para facilitar a compreensão, apresentamos o funcionamento do Sistema UAB na Figura 1.

Figura 01: Funcionamento do Sistema UAB



Fonte: Diretoria de Educação a Distância (DED) - CAPES/2017.

Ao se instalar um Polo de Apoio Presencial, são avaliadas sua infraestrutura, a legislação e a documentação, dentre outros aspectos. Os Polos precisam encontrar-se em conformidade com os aspectos legislativos e documentais, possuir recursos humanos como bibliotecário, apoio administrativo, agente de limpeza, dentre outros. Na avaliação da estrutura física são consideradas a presença e as condições das salas de aula, biblioteca e laboratórios de informática etc., visto que ali serão realizadas as

atividades presenciais dos cursos, como avaliações, defesa de trabalhos de conclusão de curso, entre outras.

O Sistema UAB atende às múltiplas exigências solicitadas pelo MEC no que concerne à infraestrutura, englobando as que envolvem o suporte tecnológico, os aspectos legais e principalmente as demandas dos recursos humanos envolvidos. Entre esses estão alunos, tutores (presencial e a distância), coordenadores de polo, professor pesquisador, professor ou equipe conteudista e o coordenador de curso.

Os tutores exercem uma função relevante, porque mantêm um contato direto com o aluno. De acordo com Lima (2002, p. 4), suas funções são “[...] prestar atendimento aos alunos distantes e presenciais, via e-mail, telefone, fórum, chat e pessoalmente no que se refere tanto a questões de conteúdos quanto questões técnicas”. Tais funções sugerem que o conhecimento apresentado pelos tutores não deve diferir do professor da disciplina. Para Litwin (2001, p. 103), estes “necessitam dominar o conteúdo a ser ensinado; apresentar conhecimento sobre os contextos educacionais; e das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas”. Suas atribuições incluem a de mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Esse profissional deve apresentar, ainda, o conhecimento dos recursos midiáticos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tais exigências e condições o tornam fundamental no Sistema e sua valorização deve permear as ações dos coordenadores.

O Sistema UAB possui mecanismos que possibilitam a universalização do ensino, porque as atuais tecnologias da informação e comunicação disponíveis e utilizadas promovem grande alcance de pessoas e rompem com as distâncias geográficas e temporais. A função das tecnologias nessa modalidade é extremamente relevante, pois é por meio dos dispositivos midiáticos presentes no AVA que o aluno interage e busca novos conhecimentos, seja navegando pela internet, seja acessando a midiateca ou com seus colegas e tutores pelas mídias interativas. As especificidades que envolvem a modalidade a distância, particularmente no Sistema UAB, estão além do desafio de oferecer aumento quantitativo de vagas: centralizam-se na procura de qualidade do ensino e consolidação das políticas que as envolvem.

Alonso (2005), ao defender a existência de um novo paradigma educacional e de sociedade em que as pessoas aprendem pelo uso da informática, em diferentes contextos e possibilidades diversificadas, estende à formação inicial de professores a distância mais um desafio. Este se encontra particularmente na percepção que a tecnologia pode mediatizar a aprendizagem, promover novos conhecimentos e contribuir para a construção de uma prática pedagógica problematizadora, reflexiva e dialógica.

Nessa percepção, devemos considerar que o processo de ensino e de aprendizagem não ocorre somente pela tecnologia como um fim em si mesma, mas pelo uso mediatizador que fazemos dela. As tecnologias, por si só, não ensinam: necessitam da intencionalidade, organização e atuação do homem. Por essa razão, reflexões relativas à presença de discussões acerca das tecnologias nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância trariam à tona as concepções de tecnologias existentes nos documentos que devem nortear a formação do pedagogo, nos encaminhamentos pedagógicos e consequentemente nos modelos de formação que estão sendo ofertados ao pedagogo quando se reportam à apropriação de conhecimentos sobre as tecnologias.

4.2. O Curso de Pedagogia ofertado a distância na região sul do Brasil: análise do percurso

A formação inicial de professores a distância em nível superior expandiu-se por todo o Brasil, e na região sul não foi diferente. As exigências formativas sobre as tecnologias devem ser semelhantes para os professores do curso de Pedagogia presencial daquelas exigidas no ensino a distância.

Nesta pesquisa, intencionamos verificar como os PPC do curso de Pedagogia na modalidade a distância das IES públicas federais e estaduais da região sul do Brasil estão referenciando as tecnologias em seu texto. Respaldamo-nos nas bases teóricas de Bardin (2006) na metodologia de pesquisa. Buscamos, nas três fases postuladas por este autor que tratam da análise de conteúdos, como a) pré-análise do material, b) exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação para

alcançarmos esse objetivo. Assim, é necessária uma sistematização desse trabalho em diversas etapas.

Nessas etapas, ocupamo-nos, inicialmente, do levantamento das instituições de Ensino Superior públicas que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB na região sul do Brasil. Para tanto, recorreremos à página virtual oficial do MEC disponibilizado no endereço eletrônico: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Essa fase da pesquisa ocorreu em agosto de 2015 e foi atualizada em dezembro de 2017. Os resultados apresentaram dez (10) instituições que atenderam aos requisitos: serem públicas e estarem vinculadas ao Sistema UAB. Desse total, cinco (5) pertencem ao Estado do Paraná; duas (2) ao Estado de Santa Catarina e três (3) ao Estado do Rio Grande do Sul, como ilustramos no Quadro 3.

Quadro 03: Instituições Educacionais de Ensino Superior Públicas da Região Sul do Brasil que ofertam o Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância

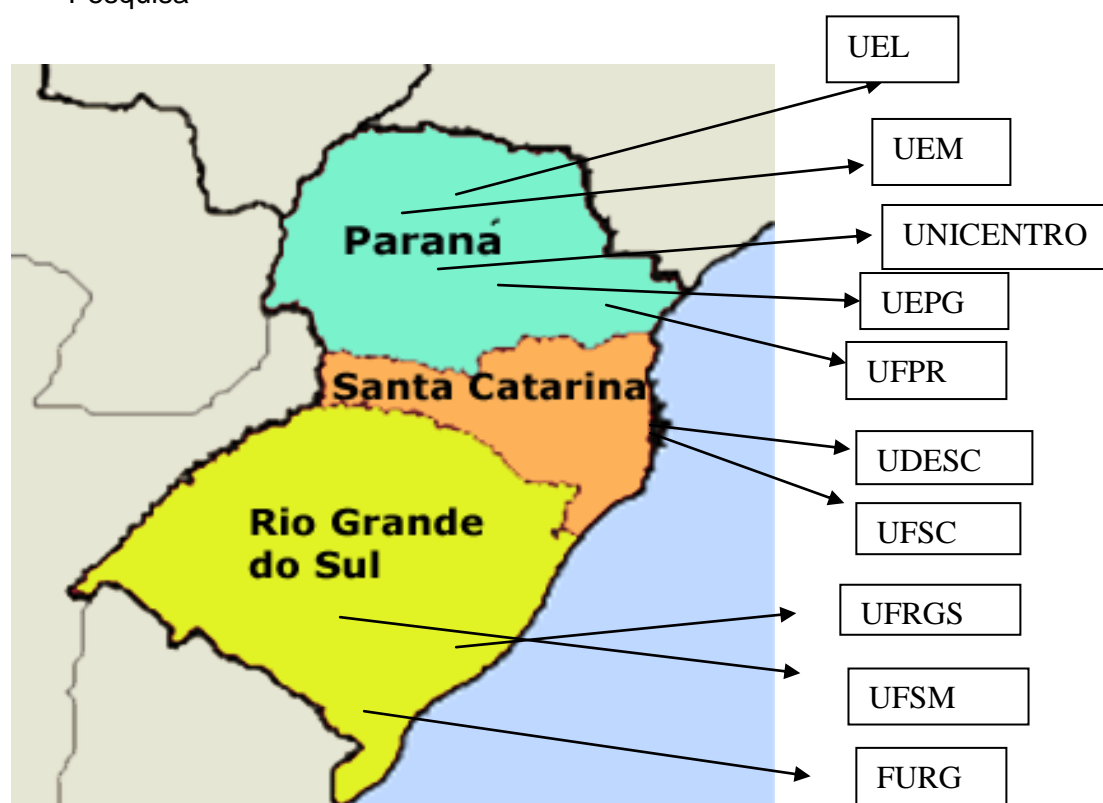
INSTTUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL QUE OFERTAM CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA/2016	
PARANÁ	
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
SANTA CATARINA	
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
RIO GRANDE DO SUL	
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FURG	Universidade Federal do Rio Grande

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
------	-------------------------------------

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – MEC/2016.

As IES que atenderam aos requisitos desta pesquisa – serem instituições públicas e pertencerem ao Sistema UAB – e constituíram o universo da pesquisa estão localizadas como mostramos na Figura 2.

Figura 02: Mapa Geográfico da Região Sul do Brasil com as IES pertencentes a Pesquisa



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.ensinodicas.com.br/2011/06/regiao-sul-do-brasil-mapa-relevo-clima.html>> e indicações elaboradas pelas pesquisadoras.

Acessamos as páginas virtuais oficiais das referidas instituições em busca da postagem do Projeto Pedagógico de Curso, da matriz curricular e das ementas do curso de Pedagogia na modalidade a distância. Esses documentos, considerados como fonte primária, ao fornecerem informações diretas e ao encontrarem-se postados, constituíram um acervo salvo em pastas de arquivos digitais distintos identificados com as siglas para posterior consulta.

De posse dos documentos necessários à pesquisa, obtivemos o primeiro contato com o texto dos PPC dos cursos de Pedagogia na modalidade a

distância. Recorremos aos teóricos que tratam da análise de conteúdos como metodologia de pesquisa que

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p.14).

Nesse contexto, um dado sobre o conteúdo deve encontrar-se relacionado a outro, implicando comparações textuais direcionadas à sensibilidade, intencionalidade e questões teóricas que envolvem a pesquisa.

Ao darmos continuidade às fases decorrentes da sistematização da pesquisa, destacamos a importância da primeira fase. Bardin (2006) considera a pré-análise como aquela que possibilita o primeiro contato com o material que sistematizará as ideias iniciais e direcionará a organização das futuras ações a partir do que denomina como leitura flutuante. Nessa leitura preliminar, Bardin (2006, p. 95) assinala que ao pesquisador será oportunizado “conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Nessa fase emergiu a necessidade de buscar as possíveis justificativas que levaram as instituições a ofertarem o curso de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB.

Acreditamos que essas justificativas dão indícios da necessidade de uma formação que conste em seus documentos norteadores a presença das tecnologias como questão inerente ao processo formativo do pedagogo, assim como discussões sobre sua relevância na formação de docentes.

Salientamos que a ausência da postagem do PPC do curso de Pedagogia, visto que é considerado um documento público e que deveria encontrar-se disponível nas páginas virtuais das instituições, corrobora para que nesta pesquisa encontremos limitações no trabalho a que nos propomos. Gil (1999) assevera que em uma pesquisa documental, o pesquisador deve encontrar-se preparado para esse tipo de enfrentamento e limitação. No entanto, essa ausência pode decorrer do fato de a instituição não ofertar, momentaneamente, o curso de Pedagogia na modalidade a distância, e assim

ela não exibe em sua página virtual os documentos: PPC, matriz curricular e ementas das disciplinas. Nossa busca pelas justificativas se deu mediante leitura na íntegra de todos os PPC postados. As justificativas apresentadas para a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância estão delineadas na relação das instituições elencadas.

No Estado do Paraná, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) passa a ofertar, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância em virtude, principalmente, do Programa Emergencial de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica.

As justificativas apresentadas pela UEL levam em consideração os aspectos legais contidos no Decreto nº 5.622/05 que regulamentam o Artigo 80 da LDBEN nº 9.934/96; o Decreto nº 5.733/06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino; o Decreto nº 6.303/07, que altera os dispositivos do Decreto nº 5.622/05; o Decreto nº 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 01/02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP nº 02/02, que institui a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena; a Resolução CNE/CP nº 01/06, que institui as DCN para o Curso de Pedagogia; o Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública; a Resolução CEPE nº 051/10, que regulamenta a criação dos cursos na modalidade a distância na UEL; a Deliberação da Câmara de Graduação nº 2/11, que estabelece adequações curriculares à Resolução CEPE/CA nº 245/09, e o Parecer CNE/CES nº 136/10, que trata da Regularidade da Autorização conferida à Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali), instituição do sistema estadual para oferta do Programa Especial de Capacitação em Serviço destinado a docentes na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apesar de não apresentar em seu texto referências literais para uma formação em que as tecnologias sejam consideradas como aspecto integrante,

a UEL utiliza-se dos marcos legais e suas exigências, que fazem menções às tecnologias, para compor seu PPC.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), em seu Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia na modalidade a distância, evidencia a necessidade da “formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil como uma prioridade nacional” (2013, p. 1) e ampliação da oferta de vagas para o acesso ao Ensino Superior, em especial os cursos de Licenciatura.

Inicialmente, na UEM essa oferta de formação atenderia os “professores em exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da região Noroeste do Estado do Paraná, que necessitam receber qualificação, em nível superior, para dar cumprimento ao Art. 87 da LDBEN nº 9.394/96 até o ano de 2007” (2013, p. 1). Para esse atendimento, a UEM criou, no final do ano 2000, o seu primeiro curso de graduação na modalidade a distância em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Em 2004, foi constituída uma comissão de professores com experiência em curso na modalidade a distância da UEM para a elaboração de novo projeto pedagógico direcionado ao Curso Normal Superior: Licenciatura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual recebeu essa denominação por recomendação do MEC e da Comissão de Avaliação desse ministério. Nesse período, o projeto pedagógico, além de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores atendeu também aos Referenciais de Qualidade da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Paralelo a esse processo, se dava o credenciamento da UEM para cursos na modalidade a distância.

Além dos aspectos legais que envolvem as justificativas para a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância na UEM, encontram-se aqueles que se referem à necessidade de atendimento às demandas do mundo contemporâneo decorrente da economia, desenvolvimento científico e tecnológico permeados pela globalização. Para a UEM, na sociedade do conhecimento, é acentuado o acesso à educação como mecanismo indispensável na “construção da cidadania da justiça, da tolerância; para o combate à desigualdade, à exclusão, ao preconceito, e principalmente, para a preparação para o trabalho” (2013, p. 2), tanto para os que “não tiveram a

oportunidade de frequentá-la em seu devido tempo como dos altamente instruídos” (2013, p. 2).

A Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) iniciou suas primeiras ações institucionais em relação à educação a distância em 2003 com pouca adesão de professores. Em 2005, inseriu-se no Programa Pró-licenciatura do MEC por meio do consórcio EAD/Centro Sul, em parceria com a UEM e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranavaí. A justificativa da oferta da modalidade a distância se dá ao se considerar

[...] como um Polo de disseminação de conhecimento para pessoas que residem em vários municípios do Estado do Paraná e, muitas vezes em locais que não possuem universidades ou faculdades. Além disso, a educação a distância procura atender com eficácia a autonomia do sujeito na construção de saberes científicos, bem como na formação para atuação reflexiva na sociedade (p. 32).

Outra justificativa da Unicentro se reporta à necessidade de ações que contribuam para a superação dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da região. Esse índice é considerado baixo e destoa da média apresentada no Estado do Paraná. De acordo com seu PPC, a IES objetiva colaborar no processo de difusão do conhecimento científico para os diferentes segmentos sociais, oportunizar o acesso ao saber acadêmico visando à redução das desigualdades sociais e possibilitar a qualificação profissional, favorecendo a melhoria da qualidade de vida à região que atende (2015, p. 32).

Foi em 2008 que a Unicentro passou, de forma definitiva, a ofertar cursos na modalidade a distância, integrando-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Intensificou suas ações, sua demanda aumentou e ampliou suas atividades na produção de material didático, formação docente e maior oferta de vagas nos cursos de graduação, pós-graduação e de aperfeiçoamento.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) disponibiliza em sua página oficial virtual informações sobre a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância, porém a postagem do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia se refere à modalidade presencial. O documento não faz menção ao curso de Pedagogia na modalidade a distância.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) iniciou a oferta do Curso de Pedagogia – Magistério da Educação Básica e Gestão Educacional – na modalidade a distância em 2009. Em seu PPC, alega que seus princípios encontram-se preconizados pela legislação nacional com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/2006. A UEPG reconhece a educação como prática social e, como tal, “traduz-se a partir de finalidades sociopolíticas, ao propor uma ação educativa diretamente voltada a um projeto de gestão social e política da sociedade” (2009, p. 2). Atende alguns municípios do Estado do Paraná e de Santa Catarina. Seu PPC está voltado para a formação para a docência e gestão educacional. Essa formação deve conferir especificidade à função do profissional da educação, entendida como ato educativo intencional, seja no trabalho pedagógico escolar ou não-escolar; atender a gestão como base para a organização do trabalho pedagógico; oferecer uma formação inicial para pesquisa entendida como um processo imprescindível ao profissional da educação; promover a formação do pedagogo como intelectual crítico consciente do compromisso social, ético e político.

No Estado de Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), apesar de ofertar outros cursos na modalidade a distância e no âmbito do Sistema UAB, em 2018 não disponibilizou a oferta de vagas para o curso de Pedagogia nessa modalidade. Seu PPC, sua estrutura curricular e as ementas do curso também não se encontram disponibilizados em sua página oficial virtual.

A Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc) ressalta que seu Projeto Pedagógico de Curso na modalidade a distância surgiu no Centro de Ciências da Educação (Faed-Udesc). Seu histórico revela que foi originado das ações desenvolvidas, desde 1991, em 14 municípios da Região da Grande Florianópolis pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (Nape), direcionadas à capacitação docente, à consultoria e assessoria na definição de encaminhamentos didático-pedagógicos para as políticas educacionais desses municípios. O PPC da Udesc (2008) assinala que a implantação do curso de Pedagogia foi gerada a partir das

[...] inúmeras solicitações de educadores na busca de uma melhor qualificação, especialmente aqueles que se **viam**

impossibilitados de frequentar um curso superior presencial em razão da distância e da falta de disponibilidade de tempo para se deslocarem e participarem das aulas diariamente, que aflorou a ideia de se buscar uma alternativa para responder a essa demanda de formação docente (p. 1, grifo nosso).

Diante dessas solicitações, um grupo de professores do Centro de Ciências da Educação iniciou estudos objetivando a criação e a implantação do Núcleo de Educação a Distância (Nead). Em 03 de abril de 1999, a Udesc recebeu a Comissão Verificadora designada pela Secretaria de Ensino Superior (SESU-MEC) para a avaliação do pleito e recebeu parecer “favorável ao credenciamento da Universidade do Estado de Santa Catarina para oferecer o Curso de Pedagogia na modalidade à distância” (2009, p. 2).

O Projeto do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da Udesc foi denominado Projeto Piloto, atendendo 14 municípios da região da Grande Florianópolis com os quais a instituição mantinha vínculo de cooperação. Por caracterizar-se como um projeto inicial, optaram por restringir a zona de abrangência e o número de professores envolvidos. A qualidade do curso, a necessidade de atendimento às exigências da LDB nº 9.394/96 quanto à formação de professores para a educação básica, aliadas à conciliação entre tempo para o estudo e ausência de deslocamento para tal despertaram o interesse de grande número de alunos. Decorrente disso,

[...] foram inúmeras as solicitações de vagas ao recém criado Curso de Pedagogia a Distância, oriundas das Prefeituras Municipais, de instituições particulares e da Secretaria Estadual de Educação, que desejavam oportunizar aos seus docentes o acesso ao ensino superior (p. 2).

Ante essa experiência de sucesso na modalidade a distância e o alargamento do horizonte geográfico e ampliação do número de vagas, o curso de Pedagogia da Udesc se reestruturou, passando a atender 60 municípios. Em uma terceira etapa, passou a 100 municípios, aproximadamente 13 mil alunos, “o dobro do número de estudantes matriculados nos cursos presenciais da UDESC” (2009, p. 3). Esse número contou, também, com alunos ligados a movimentos sociais de ação afirmativa como afro-brasileiros, alunos cegos e surdos, recorrendo a metodologias apropriadas, profissionais habilitados na

Língua Brasileira de Sinais (Libras) e transcrições de seu material autoinstrucional para o Sistema Braille. O convênio com o Sistema Universidade Aberta do Brasil ocorreu a partir de 2011.

No Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) passou a ofertar cursos na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB a partir de 2006. Todavia, o documento que encontra-se postado em sua página virtual não apresenta data, Justifica a sua implantação pela necessidade de se considerar a dimensão histórica, política e sociocultural na qual se encontra inserida. Entende que “o ensino é práxis social, resultante das interações que mediam a construção do conhecimento no sentido de permitir aos sujeitos envolvidos neste processo refletirem sobre a própria cultura e os contextos sociais a que pertence” (s/d p. 2). Todavia, há necessidade da oferta de uma formação de pedagogos com “programas consistentes, atualizados e inovadores, quer se trate de sua formação inicial regular quer da formação em serviço” (s/d p. 3). A instituição também considera como justificativas:

a) a **reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o conseqüente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações;**

b) o crescimento igualmente acelerado dos conhecimentos científicos postos à disposição da sociedade e as rápidas mudanças culturais que ocorrem nas artes, na comunicação e nos valores sociais;

c) o caráter aparentemente inevitável da globalização econômica que visa a expansão do sistema produtivista, cujos efeitos mais visíveis do ponto de vista social são o temor em relação ao crescente esgotamento dos recursos naturais em função dos modelos de produção e de consumo contemporâneos, que agrava os problemas de desemprego, exclusão social, com o conseqüente aumento das desigualdades sociais (p. 3, grifo nosso).

Verificamos que a UFRGS reconhece e explicita em seu PPC uma formação voltada às mudanças no mundo produtivo e a urgência de uma formação voltada para as questões que envolvem o uso das tecnologias e as possíveis exclusões que a falta do seu domínio teórico e prático pode acarretar na vida profissional e social.

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) apresenta sua missão, que envolve a promoção da

[...] a educação plena, enfatizando uma formação geral que contemple a técnica e as humanidades, que seja capaz de despertar a criatividade e o espírito crítico, fomentando as ciências, as artes e as letras e propiciando os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade (2010, p. 5).

A FURG direciona “[...] suas ações, procedimentos e propósitos por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir e para as urgências das demandas locais” (2010, p. 5). Pertencente a uma região costeira, tende à compreensão das inter-relações entre os organismos, incluindo-se o ser humano e o meio ambiente. Como justificativa para a implantação do curso de Pedagogia a distância no âmbito do Sistema UAB, a FURG cita a democratização do acesso ao Ensino de Graduação, principalmente, “por questões legais, pelas perspectivas de formação docente para este milênio e pelas necessidades apontadas pelo próprio Ministério da Educação” (2010, p. 6).

Ressaltamos a preocupação com as questões voltadas às tecnologias, visto que a primeira iniciativa da FURG foi com a implementação do Programa “Mídias na Educação” de 2003 a 2006, resultante da parceria entre a Secretaria de Educação a Distância/MEC, universidades públicas e secretarias de educação para a formação continuada de professores da Educação Básica. No âmbito do Sistema UAB, seu funcionamento se deu a partir de 2007.

A FURG está voltada para as demandas dos municípios que integram o Cordão Litorâneo Sul-Riograndense: Chuí, Santa Vitória do Palmar, Rio Grande, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Tavares, Mostardas, Capivari do Sul, Palmares do Sul e Santo Antônio da Patrulha. Essa região necessita de um redirecionamento do modelo econômico e das políticas de desenvolvimento, inclusive educacional, visto a “reconversão da economia do litoral sul do estado, na busca de um sistema produtivo de maior padrão tecnológico, competitivo, que possibilite a melhoria da qualidade de vida da população” (2009, p. 9). Como consequência do desenvolvimento e da transferência de tecnologias para empresas, exige-se formação de mão de

obra especializada como fator fundamental para o desenvolvimento sustentável da região, redução das desigualdades sociais e do nível de desemprego. Outra justificativa apresentada no PPC é a necessidade de “formar profissionais para o uso das novas tecnologias da informação” (2010, p. 10) visando à adoção de novas práticas de ensino-aprendizagem. O PCC evidencia e preconiza que a utilização das novas tecnologias de ensino contribuirá para o desenvolvimento da educação a distância e na área educacional. Essa proposta demonstra a necessidade de o curso de Pedagogia se direcionar para um currículo em que os conhecimentos necessários sobre tecnologias sejam essenciais para atender as exigências atuais da sociedade e da demanda local.

A FURG possui uma equipe de profissionais que atuam na formação inicial e continuada de professores, desenvolvendo pesquisas em metodologias de Educação a Distância. Seu Núcleo de Educação a Distância conta com uma equipe interdisciplinar de professores com mestrado e doutorado nas áreas da Educação, Informática na Educação e Computação.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) organizou seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, bem como sua matriz curricular, a partir da legislação e dos resultados das discussões previamente realizadas pelos professores e alunos do curso de Pedagogia presencial. No entanto, no documento encontrado na página virtual, não há data. Os resultados das discussões alertavam para a necessidade de uma formação que superasse

[...] a vigência de um currículo calcado mais no acúmulo de conhecimentos que geravam a superposição dos mesmos, não conseguindo, em alguns casos, gerar a reflexividade crítica exigida para um profissional comprometido com o avanço científico na sua área de atuação. Os aportes teóricos que balizaram os estudos no interior deste curso eram incoerentes, levando os acadêmicos a vivenciarem uma maneira de ensinar e de aprender distantes da realidade e das necessidades dos espaços escolares (s/d, p. 1).

Os pressupostos apontados serviram de base para a instituição de um novo currículo para o curso de Pedagogia da UFSM

[...] que refletisse e integrasse as necessidades do contexto histórico no qual estava inserido, corroborando com

possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa (s/d, p. 2).

O texto do PPC da UFSM chama a atenção para uma formação do professor que contemple em seu projeto curricular uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional. O PPC da UFSM assumiu o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, ao buscarmos justificativa em que conste uma formação em que as tecnologias sejam mencionadas, não a encontramos.

Ao verificarmos as justificativas que levaram à oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB pelas universidades referidas, constatamos que estas se pautam em diversos motivos. Para iniciarmos as observações aprofundadas na próxima seção, agrupamos as justificativas para a implantação dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância e no âmbito do Sistema UAB pela sua proximidade, definindo quatro categorias (Quadro 4).

Quadro 04: Justificativas apresentadas pelas IES para a oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB na região sul do Brasil

IES	JUSTICATIVAS
UEM; UFRGS; FURG	Atendimento às novas exigências do mundo produtivo.
UEM; UNICENTRO; UEPG; UDESC; UFRGS; UFSM	Democratização do acesso ao Ensino Superior.
FURG	Formação dos professores para o uso das tecnologias na educação.
UEL; UEM; UEPG; FURG; UFSM	Atender os aspectos legais da LDBEN nº 9.394/96; das DCN do curso de Pedagogia/06 e o Programa Emergencial de Formação de Professores em Exercícios na Educação Básica.

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras (2016) a partir de dados coletados nos PPC dos cursos de Pedagogia das IES.

A primeira categoria refere-se às novas exigências do mundo produtivo: as instituições UEM, UFRGS e FURG abordam em seus documentos a necessidade do atendimento à demanda do mundo produtivo que se tornou mais competitivo devido aos avanços tecnológicos, que passaram a exigir profissionais com habilidades no trato das tecnologias e alta capacidade de

adaptação às mudanças por elas provocadas. A formação de profissionais com habilidades no trato das tecnologias amenizaria o processo de exclusão social causado pela falta do conhecimento sobre elas, atenuando, em certa medida, os níveis de desigualdade social.

A segunda categoria versa sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior. As instituições UEM, Unicentro, UEPG, Udesc, UFRGS e UFSM expõem em seus textos a necessidade de ampliar o atendimento à demanda de alunos que residem em locais distantes, que não possuem IES. Outro fator diz respeito aos alunos que não possuem condições de frequentar um ensino presencial devido ao trabalho, tempo ou outros motivos. O acesso ao Ensino Superior é caracterizado como uma práxis social na qual a promoção da aquisição do conhecimento favorece o sujeito a refletir e interagir sobre sua realidade profissional, pessoal ou social. Os fatores elencados pelas IES direcionam-se para o atendimento de alguns dos objetivos propostos pelo Sistema UAB, cujo eixo norteador é o rompimento das distâncias geográficas e temporais, tornando o Ensino Superior acessível a todos.

A terceira categoria menciona a formação para o uso das tecnologias na educação: a FURG cita a necessidade formativa de profissionais da educação que dominem as tecnologias da informação voltadas para as questões educativas. Isto é, que o seu uso seja direcionado para a adoção de novas práticas metodológicas, que possam contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

A quarta categoria reporta-se ao atendimento dos aspectos legais. As instituições UEL, UEM, UEPG, FURG e UFSM assinalam o cumprimento das prerrogativas dispostas na LDBEN nº 9.394/96 e seu Artigo 87, que preconizam a Década da Educação e a necessidade de atender a um grande contingente de pessoas. As justificativas dessas instituições concentram-se também no atendimento às DCN do Curso de Pedagogia/06 e ao Programa Emergencial de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica. As questões legais citadas pelas IES coadunam com os objetivos do Sistema UAB referenciados neste texto, justificando sua oferta.

Observamos que nem todos os PPC apresentam referência sobre a necessidade de concepções, abordagens teóricas e práticas e discussões pertinentes às tecnologias na formação dos pedagogos. Essa ausência em

suas justificativas, considerando as especificidades da modalidade, merece atenção, considerando as demandas atuais da educação e do mundo produtivo. O uso e o domínio das tecnologias promovem a inclusão de docentes e alunos na denominada sociedade da informação, cada vez mais impregnada de artefatos tecnológicos que exigem formação e atualização constantes.

Na sequência dessa mesma fase, direcionamos a pesquisa para a matriz curricular dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância em busca de disciplinas que apresentem indicadores de referências às tecnologias em seus títulos, e para verificar o período em que são disponibilizadas aos acadêmicos.

Quadro 05: Período de oferta das disciplinas que se referem às tecnologias

ESTADO	IES	SÉRIE/PERÍODO/MÓDULO/ SEMESTRE/FASE/ANO	HORAS
PR	UEL	1º módulo	30 hs
	UEM	1ª série (1º semestre/ 2 disciplinas)	136 hs
		(2º semestre)	68 hs
	UNICENTRO	1ª série (1º semestre)	34 hs
		3ª série (2º semestre)	68 hs
UFPR	5º ano	30 hs (obrigatória) 30 hs (optativa)	
UEPG		1º semestre	51 hs
		7º semestre	136 hs
SC	UFSC	Não disponível	Não disponível
	UDESC	1ª fase	54 hs
		2ª fase	54 hs
		4ª fase	54 hs
		6ª fase	54 hs
		7ª fase	54 hs
		8ª fase	90 hs
RG	UFRGS	7º semestre	90 hs
		8º semestre	30 hs (eletiva)
	FURG	1º semestre	60 hs
UFMS	1º período	60 hs	

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras (2016) a partir de dados coletados nas Matrizes Curriculares das IES.

Observamos que somente seis IES ofertam a disciplina no primeiro semestre/fase/módulo do curso e quatro IES apresentam uma carga horária igual ou superior a 102 horas aulas. Quando consideradas obrigatórias, tanto o período de oferta da disciplina quanto sua carga horária são relevantes, visto que em um curso na modalidade a distância o uso das tecnologias é essencial.

Contudo, no início do curso, o nível de familiarização e apropriação desse conhecimento por parte dos alunos é desconhecido.

O acadêmico, ao ingressar em um curso de Pedagogia na modalidade a distância, necessita de tempo para familiarizar-se com o AVA e seus dispositivos de interação. O tempo para a familiarização e desenvolvimento de habilidades técnicas pode afetar sua participação e sua apropriação dos conhecimentos. Defendemos que nesses primeiros contatos o acadêmico possa conhecer o AVA para sentir-se seguro ao acionar as diferentes formas de interação e recursos disponíveis, como: participar da sala de bate papo, chats, fóruns ou comunidades, realizar pesquisas na internet, formatar e digitar seus textos, produzir slides, editar pequenos filmes e imagens, postar suas atividades, comunicar-se com seu tutor, entre outros. Essa menção à adaptação e ao fazer acadêmico a partir das tecnologias está relacionada ao que Kenski (2009) conceitua como a concepção de tecnologia centrada no desenvolvimento pessoal.

Ao verificarmos os dois indicadores, o período de oferta da disciplina e sua carga horária, verificamos que não são considerados por todas as instituições. UEL, Unicentro, UFPR, UEPG e Udesc destinam menos de 60 horas para esse período inicial tidos como relevante. Essa questão se agrava na UFSM, que não oferta disciplina sobre as tecnologias, e na UFRGS e UFPR, que ofertam somente ao final do curso; em ambos os casos, parecem pressupor que o domínio técnico existe e que essa questão encontra-se superada.

Essa falta de observância quanto ao tempo dispensado inicialmente para a apropriação das tecnologias, bem como a exploração de suas potencialidades, pode fragilizar e comprometer a formação do pedagogo, visto a necessidade de discussões acerca das diferentes concepções existentes, sua influência na vida sociocultural e econômica, principalmente daquelas ligadas à educação. Destacamos que não defendemos a concepção de tecnologia centrada no meio, voltada ao utilitarismo pragmático com tendência ao desenvolvimento acadêmico, mas sim que a familiarização é uma das condições para o desenvolvimento do acadêmico pesquisador, criativo e dinâmico.

Na sequência, nesse mesmo procedimento de acesso às matrizes curriculares das IES para a pesquisa, verificamos a nomenclatura atribuída às disciplinas. Para tanto, usamos os seguintes indicadores/descriptores como referência: tecnologias; novas tecnologias; mídias; Tecnologias da Informação e Comunicação; Informática; Tecnologias Digitais e Educação a Distância conforme relacionamos no Quadro 06.

Quadro 06: Disciplinas e Ementas referentes às tecnologias ofertadas nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância das IES analisadas

IES	DISCIPLINA
UEL	Educação e Tecnologias
UEM	Introdução à Educação a Distância
	Educação e Novas Tecnologias
	Educação, Comunicação e Mídia
UNICENTRO	Introdução à Educação a Distância
	Comunicação, Educação e Tecnologia
UFPR	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias
	Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (optativa)
UEPG	Introdução à Educação a Distância
	Tecnologia da Informação e Comunicação
	Oficina de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino
UFSC	Não disponível
UDESC	Fundamentos da Educação a Distância
	Tecnologia, Educação e Aprendizagem
	Didática da Educação a Distância
	Metodologia da Educação a Distância I
	Produção de Material Didático para Educação a Distância
	Gestão da Educação da Distância
	Metodologia da Educação a Distância II

IES	DISCIPLINA
	Ciência, Tecnologia e Sociedade
UFRGS	Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação Mídias e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares
FURG	Alfabetização Digital
UFSM	Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação
	Mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2016) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Em um primeiro momento, observamos que as ementas trazem conotações conceituais diferenciadas, mesmo se considerarmos somente seus títulos. Apresentamos a análise das ementas e das concepções que as envolvem na próxima seção.

5. A PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE DISCUSSÕES SOBRE AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS A DISTÂNCIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Nesta seção, ao atendermos as fases da análise de conteúdo postuladas por Bardin (2006), partimos para a segunda fase: exploração do material coletado. Essa fase exigiu uma leitura minuciosa dos PPC das IES, procurando localizar referências às tecnologias. Selecionamos palavras que poderiam localizar e trazer informações sobre as tecnologias. O rol de palavras que trouxeram indicativos da temática em questão foram: tecnologias; TIC; inovações tecnológicas; avanços tecnológicos; educação a distância; EaD; mídias; tecnologias e mídias; novas tecnologias. Essas palavras constituíram um *thesaurus*¹¹ que funcionou como indicador para a localização nos documentos oficiais de referência, nesse caso, os PPC dos cursos de Pedagogia.

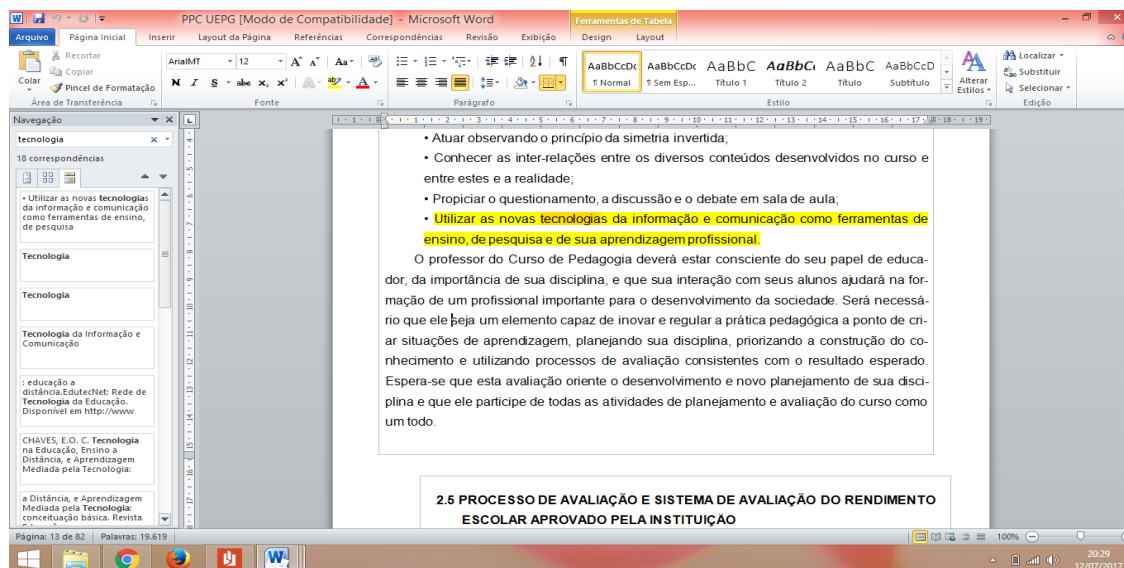
Nessa fase, realizamos uma segunda leitura e fizemos recortes nos documentos selecionados. Essa fase passou pelo processo de categorização, no qual devemos considerar como elementos definidores, de acordo com Bardin (2006), a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, que, nesse caso, apontaram as diferentes abordagens das tecnologias nos documentos. Os dados e informações, segundo a categorização e os descritores utilizados, ao promoverem a elaboração de quadros, tornaram-se essenciais. Esse recurso auxiliou na busca por indicativos que colaboraram com a fase do tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A partir de um *thesaurus*, constituímos quadros e posterior análise. Conforme o interesse da busca pelos dados, selecionamos outras palavras. Ressaltamos que os PPC das IES estão postados nas páginas virtuais em formato PDF e foram salvos em arquivos digitais. Para que fosse possível utilizar a ferramenta Localizar do programa Word/ Windows, convertimos os arquivos em formato .doc. Após a conversão dos PPC e diante do *thesaurus*, lançamos o indicador no campo disponível do Localizar e em seguida

¹¹ Thesaurus: coleção exaustiva de termos relativos a determinada zona do conhecimento, alfabética e sistematicamente ordenados (INFOPÉDIA, ENCICLOPÉDIA E DICIONÁRIO. Porto Editora. Disponível em: Acesso em: 04 de janeiro de 2018).

realizamos a leitura e sua seleção. Destacamos trechos trazidos pela ferramenta quando não atendiam à proposta da pesquisa; quando selecionados, eram salvos em outros arquivos e compunham os quadros, de acordo com o objetivo da busca. Demonstramos esse processo na Figura 3.

Figura 3: Modelo de busca digital adotado na pesquisa



Fonte: As Pesquisadoras (2017).

Esse procedimento (Figura 3) foi comum na composição de todos os quadros.

Salientamos que, mesmo antes do contato com os PPC, houve a busca e leitura preliminar de diversos documentos, dentre os quais a LDBEN nº 9.394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância/06; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Essas leituras foram necessárias para melhor compreender como os PPC estão sendo utilizados como documentos norteadores para a organização dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância. Na busca pela presença e identificação de concepções sobre tecnologia, foi necessário analisar o documento globalmente, buscando, além das possíveis menções, incluir a análise das ementas das disciplinas referentes às tecnologias verificando se elas se assemelham ou diferem da concepção apresentada no PPC.

Ressaltamos que as menções encontradas que promoveram a construção dos quadros foram retiradas, tal e qual, isto é *ipsis literis* conforme

se encontram nos documentos em estudo. Portanto, verificamos diferentes formas de referenciar leis, artigos, resoluções, entre outras, bem como possíveis erros de digitação.

Para identificar as menções existentes, elencamos as principais concepções de tecnologias decorrentes de vertentes teóricas que subsidiaram nossa análise:

a) concepção centrada no meio (utilitarista): conforme a Comissão sobre Tecnologia Educacional (Committee on Education and Labor - USA), é a mais difundida na perspectiva prática e definida como “meio nascido da revolução da comunicação que pode ser usado para fins instrucionais junto ao professor” (1970, p. 19). Saetler (1998) afirma que essa concepção compreende a utilização de vários meios como auxílio ao ensino e sua preocupação recai para os efeitos, equipamentos e técnicas em detrimento das diferenças individuais ou da seleção do conteúdo instrucional. Na acepção de Candau (2006), se reporta a uma aplicação sistemática em educação com equipamentos mecânicos e eletromecânicos, em uma concepção utilitarista centrada no meio e no sentido prático que promove, sem comprometimento com a apropriação do conhecimento inerente ao processo educativo.

b) concepção centrada no processo (racional): a tecnologia educacional, nessa vertente, é encarada como uma forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo de aprendizagem e de instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas sobre aprendizagem humana e comunicação, congregando recursos humanos e materiais de modo a tornar a instrução mais efetiva. A utilização racional da tecnologia educativa, encarada como um auxílio ao processos educativo decorrerá da consciência e dos conceitos dos professores e dos usos que fazem (CANDAU, 2006). Seria a tecnologia vista sob o prisma da utilização racional e a sua introdução inteligente nos processos educativos.

c) concepção construcionista: compreendida como aquela em que a possibilidade da utilização das tecnologias educativas é contextualizada com a realidade do aluno e desenvolvida por meio de

projetos inter e transdisciplinares na busca de resoluções de problemas, criando novas formas de convivência, novos textos, novas leituras e novas escritas (PAPERT; 1994; VALENTE, 1999; ALMEIDA, 2000).

Nessa concepção, a construção do conhecimento acontece quando o aluno, a partir de seu interesse e motivação, atua em um ambiente aberto e coloca-se em atividade. Ao professor cabe a responsabilidade de criar um ambiente no qual o aluno deve ser desafiado, estimulado a pensar, aprender e construir conhecimento individualmente ou em parceria com seus colegas. O computador é considerado uma ferramenta para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do aluno. Esse processo propicia o desenvolvimento da “autoestima, do senso-crítico e da liberdade responsável” (ALMEIDA, 1999, p. 21).

Pelo exposto, a compreensão é fruto da interação do aluno com o objeto. No construcionismo, as formas de aprender se dão a partir da construção de objetos, do fazer concreto com o uso do computador. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. O paradigma construcionista enfatiza a aprendizagem ao invés do ensino; na construção do conhecimento e não na instrução (VALENTE, 1999, p. 24-25). Altoé (2005) assinala que o uso do computador nessa abordagem facilita a descrição, a reflexão e a depuração de ideias, sendo um elemento de interação que propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno, não direcionando a sua ação, mas auxiliando-o na construção do conhecimento.

d) **concepção instrucionista**: consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais que lembram a educação bancária. A aquisição de conhecimentos se dá pela transmissão e comunicação de forma memorizada, acumulada e reprodutora. O aluno, em sua passividade, fica à espera do conhecimento pronto transmitido pelo professor. Fundamenta-se em procedimentos tradicionais e segue as instruções com um encadeamento pré-estabelecido para atingir um determinado fim.

Em uma visão skinneriana¹² (instrução programada), o computador serve como material instrucional, e os conteúdos a serem estudados se encontram divididos em módulos e organizados de forma lógica, de acordo com as perspectivas pedagógicas de quem os organizou (MENDES, 2009). A concepção instrucionista utiliza o computador para fornecer instruções programadas e apresentadas em etapas a serem percorridas de maneira sequencial, em ordem crescente de dificuldade, assemelhando-se ao ensino tradicional; isto é, há apenas uma informatização dos métodos. O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. O aluno recebe um tutorial com exercícios e práticas, leituras e vídeos e cabe a ele seguir as instruções cabendo ao programa implantado no computador atender para a efetivação das atividades em um tempo pré-determinado.

e) concepção instrumental: considera a tecnologia como um meio neutro, uma ferramenta que satisfaz as necessidades humanas. É a utilização exclusivamente operacional da tecnologia.

f) concepção centrada no fazer acadêmico/pessoal: formação que possibilita o uso das tecnologias para a aquisição de habilidades pessoais e promoção profissional sem estabelecer vínculo com as questões pedagógicas decorrentes de seu uso (KENSKI, 2009).

g) concepção centrada no desempenho profissional: quando se refere ao conhecimento técnico, implica o uso dos aplicativos (editor de textos, browser, planilhas, softwares de apresentação, entre outros). Ao tratar do conhecimento pedagógico, reporta-se à capacidade de buscar recursos que favoreçam a aprendizagem no intuito de integrar os recursos tecnológicos ao currículo e sua aplicação na gestão dos sistemas educacionais.

h) concepção centrada na Inclusão Social (digital): voltada às questões da inclusão digital, objetiva o uso livre da tecnologia da informação como maneira de ampliar a cidadania e combater a

¹² Visão Skinneriana: seus pressupostos encontram-se na teoria Behaviorista (comportamento) representada por Burrhus Frederic Skinner. Baseia-se no comportamento que pode ser estimulado, reprimido e controlado. Na teoria de Skinner, a aprendizagem decorre do condicionamento, da memorização a partir da repetição mecânica, do estímulo e reforço até a incorporação de um novo comportamento. Esse comportamento operante define o nível de aprendizagem adquirida.

pobreza, além da inserção na sociedade da informação e do fortalecimento do desenvolvimento local (MARTINI, 2005).

Matellart (2002) alerta para a “marginalização informacional” decorrente do acesso e do nível de apropriação da informação. A classe dominante, além de produzir e ter acesso aos artefatos tecnológicos, controla o que a classe desprovida de condições materiais deverá possuir tanto no que se referem aos artefatos tecnológicos quanto ao acesso e apropriação intelectual da informação. Instaura-se mais uma maneira de exclusão social: a exclusão digital. Um possível mecanismo para amenizar esse modo de segregação social diz respeito à formação que proponha aquisição de base científica, oferecendo as habilidades necessárias para manipular a tecnologia de acesso à informação. Essa formação pode se dar no ensino presencial e a distância.

Na seleção das principais concepções de tecnologia, empreendemos mais uma leitura global do texto contido no PPC de cada IES, entendendo esse procedimento necessário e determinante para extrairmos os fragmentos de texto dos PPC dos cursos de Pedagogia na modalidade EaD. Nesse processo de releituras, procuramos evitar que nenhuma menção direta às tecnologias fosse deixada de lado, promovendo maior visualização de seu conteúdo e da credibilidade dos dados selecionados.

Na continuidade da análise dos PPC, buscamos os títulos e as ementa da(s) disciplinas disponíveis com o intuito de verificar se estavam em consonância com a proposição encontrada. Defendemos nesta Tese que tanto a disciplina quanto sua ementa devem estar alinhadas à posposta de seu PPC. Tal conformidade demonstra o nível de articulação, teórica e prática, entre os documentos, isto é, entre o que propõem e o que abordam e ofertam aos discentes. Para viabilizar tal percepção, realizamos a análise do PPC das IES de forma individual.

5.1 Estado do Paraná

Iniciamos com a UEL, localizada na cidade de Londrina, conforme o Quadro 07.

Quadro 07: Referência às Tecnologias no PPC da IES/UEL

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UEL	O texto do PCC não traz referência aos indicadores selecionados.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

A Universidade Estadual de Londrina não disponibiliza o PPC e sim a Resolução CEPE/CA nº 112/11, que estabelece o PPC de Primeira Licenciatura em Pedagogia integrante do Programa Emergencial de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica Pública a ser ofertado na modalidade a distância. Encontramos nesse documento as bases legais que dão suporte para a oferta do curso, seus objetivos, o perfil do profissional pedagogo, sua organização curricular, seu sistema avaliativo e de promoção.

Essa Resolução, contudo, nos impossibilitou estabelecer um parâmetro comparativo entre a concepção encontrada em ambos os documentos, visto que não apresenta a fundamentação teórica que envolve e discute a formação do futuro egresso do curso. Mesmo diante dessa ausência, na Organização Curricular encontramos a disciplina e sua ementa, dispostas no Quadro 08.

Quadro 08: Disciplina e Ementa da IES/UEL

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UEL	Educação e Tecnologias	Histórico, conceito e evolução da tecnologia e seu uso em ambientes de aprendizagem. O uso das tecnologias no processo de ensino (informática, redes, ensino a distância). Os meios de comunicação e a indústria cultural.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

A disciplina disponibilizada aos alunos na UEL é ofertada no primeiro módulo, com carga horária 30 horas. A ementa, ao mesmo tempo em que demonstra a preocupação com as questões históricas e conceituais que envolvem as tecnologias, associa seu uso em ambiente de aprendizagem. Evidencia a abordagem teórica, demonstrando a tecnologia sempre presente na vida do homem e que este recorre à natureza para dela se beneficiar. Com isso, o estudante poderá saber que, historicamente, o giz, mesmo sendo uma tecnologia inventada nos primórdios da educação, teve muita relevância para a educação, desmistificando a ilusão que a tecnologia somente se encerra em artefatos ligados à informática. A ementa, ao fazer referência ao uso das tecnologias atuais e suas interfaces como auxílio nos processos de ensino e ao

mencionar o ensino a distância, leva a crer que haverá abordagem sobre as tecnologias que promovem a modalidade a distância. Ao citar a indústria cultural e os meios de comunicação, sugere discussões que possam levar à compreensão das sociedades e suas transformações a partir das invenções tecnológicas. Nessa ementa, mesmo sem compará-la ao disposto no PPC, verificamos uma concepção de tecnologia centrada no processo, visto que traça um perfil histórico, conceitual e evolutivo das tecnologias, associando-as ao processo de ensino, à questão da informática e às redes como forma de comunicação, sem esquecer a EaD como modalidade de ensino realizada, em grande parte, por meios tecnológicos.

A Universidade Estadual de Maringá, situada na cidade de Maringá, PR, traz em sua página oficial virtual a postagem da Resolução nº 128/13 – CI/CCH que aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia, modalidade a distância. Nesse documento, encontramos as seguintes referências, citadas no Quadro 09.

Quadro 09: Referência às Tecnologias no PPC da IES/UEM

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UEM	O mundo contemporâneo tem sido, nas últimas décadas, pródigo em transformações econômicas, em revoluções tecnológicas e em desenvolvimento científico sob o impacto crescente da globalização. Nesse contexto, a educação e a aquisição do conhecimento se acentuam por serem requisitos imprescindíveis para a construção da cidadania, da justiça, da tolerância, para o combate à desigualdade, à exclusão, ao preconceito, e principalmente para a preparação para o trabalho (p.2). Perfil do Egresso: VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos , demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequado ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (p.3).

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

A UEM, ao apresentar o inciso VII do Artigo 5 contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/06, demonstra atenção ao atendimento dos aspectos legais que circundam a formação do pedagogo. Esse inciso é claro quanto às exigências na formação do pedagogo referentes às tecnologias, independente da modalidade de ensino. Sugere uma formação inicial que dê conta das questões técnicas ao definir o domínio das tecnologias, e das questões teóricas ao apresentar como perfil do egresso do curso de Pedagogia a capacidade de relacionar as diversas linguagens dos meios de comunicação associando-as à educação.

Outro aspecto relevante no PPC da UEM é a referência ao conhecimento como característica fundamental para minimizar as desigualdades historicamente existentes e os processos excludentes decorrente dessa ausência, que por sua vez estão associados às inovações tecnológicas.

Para atender ao disposto no PPC do Curso, a UEM oferta três disciplinas: duas no 1º semestre da 1ª série, com carga horária de 136 horas, sendo 68 horas para cada uma (Introdução a Educação a Distância, Educação e as Novas Tecnologias) e uma disciplina ofertada no 2º semestre do mesmo ano (Educação, Comunicação e Mídia), com 68 horas de carga horária, conforme o Quadro 10.

Quadro 10: Disciplinas e Ementas da IES/UEM

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UEM	Introdução a Educação a Distância	Definições e características da modalidade de educação a distância. Orientações para o estudo na modalidade a distância. Utilização da plataforma de aprendizagem. Objetivos da disciplina: Apresentar os fundamentos teóricos da modalidade de educação a distância. Capacitar os alunos para a utilização da plataforma de aprendizagem.
	Educação e Novas Tecnologias	Socialização da informação e do conhecimento. O uso de novas tecnologias na educação. Ambientes de aprendizagem mediados por novas tecnologias. Informática educativa. As novas tecnologias de comunicação e a educação a distância. Objetivos da disciplina: Promover uma reflexão sobre as implicações sociais e pedagógicas do uso das novas tecnologias na educação. Analisar o impacto provocado pelo desenvolvimento das novas tecnologias para a criação de cursos de educação a distância no Brasil.
	Educação, Comunicação e Mídia	As pedagogias contidas nos meios de comunicação. Objetivos da disciplina: Problematizar a ação pedagógica dos meios de comunicação. Apresentar os meios de comunicação como instrumentos de cognição e difusores de pedagogias. Propor alternativas de relacionamento com os meios de comunicação

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

Na UEM, o primeiro contato dos alunos com a plataforma de aprendizagem possibilita a familiarização de forma dirigida e sistematizada com o ambiente, e contribui para a utilização na realização das atividades e na promoção do processo de aprendizagem. Consideramos a disciplina de Introdução a Educação a Distância como essencial em um curso a distância.

Defendemos que é nesse primeiro momento que os alunos são orientados a conhecer e explorar o AVA, verificando as diferentes possibilidades de interação entre os envolvidos como tutor, professor e colegas de curso.

A segunda disciplina, Educação e Novas Tecnologias, ofertada também no primeiro semestre da primeira série, trata da educação e sua relação com os meios de comunicação e a mídia, e reforça a possibilidade do ensino evidenciada na primeira disciplina. O enfoque das tecnologias está voltado para os processos educativos e para as discussões que envolvem a socialização do conhecimento, às novas formas de aprender a partir do uso das tecnologias e à modalidade a distância como pertencente a esse processo. Evidenciamos a concepção centrada no processo com uma disposição lógica e racional dos conteúdos teóricos e das questões técnicas que envolvem o ensino a distância.

A UEM procura atender a necessidade do conhecimento inicial, técnico e orientado, para auxiliar o aluno em seu fazer acadêmico, pois sem ele o aluno poderá abandonar seu curso, provocando evasão por motivo de ordem técnica. Considera-se dificuldade técnica, na utilização do AVA, tudo o que se refere a postagens, visualização de documentos na midiateca, participação de fóruns e chats, leitura e envio de mensagens ao tutor e colegas, entre outras necessitando, portanto, de orientações claras e objetivas. Para evitar a evasão, ao disponibilizar uma carga horária de 168 horas no primeiro semestre, a UEM procura promover a possibilidade de o aluno, além da apropriação teórica, conhecer e explorar o AVA, verificar sua potencialidade pedagógica, adquirindo maior segurança em seu fazer discente.

No segundo semestre, a terceira disciplina, Educação, Comunicação e Mídia, pelo seu título e ementa, aponta o estabelecimento da relação entre os meios de comunicação e sua contribuição para os processos pedagógicos. Os meios de comunicação são definidos, de acordo com o Dicionário Houaiss (2013), como instrumentos ou forma de conteúdo para a realização do processo comunicacional e mídia como todo suporte de difusão que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens. Dessa forma, mídia é um meio de comunicação para atingir maior contingente de pessoas ou de massa. Fica evidenciado que serão tratados tais mecanismos associados ao ensino, sendo considerados conteúdos de ampla abrangência e complexidade conceitual.

As ementas das disciplinas e o PPC de curso de Pedagogia da UEM se encontram em consonância, envolvendo teoria, abordagem técnica e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Consideram a educação a distância como um novo campo de atuação para o pedagogo que necessita ainda de conhecimentos direcionados à modalidade.

A Universidade Estadual do Centro Oeste, localizada em Guarapuava, PR, apresenta em seu PPC os seguintes fragmentos que remetem diretamente às tecnologias (Quadro 11).

Quadro 11: Referência às Tecnologias no PPC da IES/Unicentro.

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UNICENTRO	<p>A educação escolar exige, cada vez mais, conhecimentos, competências, uso das modernas tecnologias para alcançar resultados efetivos. Enfrentando desafios e compartilhando vitórias, o profissional da educação precisa estar em sintonia com as exigências de um leque cada vez maior de conhecimento para o uso das TIC. Esse papel é relevante em qualquer curso de licenciatura e não poderia ser diferente em um curso de Pedagogia, ainda mais considerando-se a modalidade de oferta.</p> <p>Busca-se, no curso de Pedagogia, uma articulação do professor frente a essas novas ferramentas e com o potencial que oferecem em termos de práticas pedagógicas diferenciadas, flexão de tempo e de currículo, processo interacional de ensino e aprendizagem etc. (p. 63).</p> <p>O potencial das tecnologias da comunicação e informação representa a possibilidade de concretizar uma democracia cognitiva, permitindo a construção individual e coletiva de conhecimento, em um espaço e tempo determinados pela promoção profissional de um número muito grande de homens e mulheres (p. 64).</p> <p>Sendo assim, no campo da educação e, em especial, no curso de Pedagogia, o uso de tecnologia da informação tem se firmado como um espaço em que o processo de ensino-aprendizagem pode ser concretizado, ou seja, o uso das tecnologias como forma de analisar criticamente os fundamentos e o papel desses aparatos no âmbito do ensino (p.64).</p> <p>Educação e Tecnologia, em suas relações indissociáveis, apresentam, portanto, aproximações, e ao mesmo tempo, especificidades e epistemologias próprias, o que, por vezes, pode gerar descontinuidades, mas que sem dúvida emergem para um novo campo de pesquisa que se particulariza no diálogo que se estabelece nessas áreas, entrecruzando saberes no processo de construção do conhecimento (p. 64).</p> <p>O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação vem objetivando inserir alunos no conhecimento teórico e prático das ferramentas disponíveis online e outros recursos da informática, avaliando características, processos e métodos com enfoque educacional e, ao mesmo tempo, fortalece a integração das atividades pedagógicas presenciais e a distância, entendendo que as duas metodologias de educação são complementares em suas propostas, convergentes e não concorrentes entre si (p. 64-65).</p> <p>As possibilidades que se apresentam com o uso das TICs vêm propiciando vários estudos e, ao mesmo tempo, têm demonstrado o impacto do uso desse ferramental em situações de aprendizagem, com distintos resultados e incorporações (p. 65).</p> <p>É notório que as TIC, ao se inserirem ao processo educacional do curso de Pedagogia, promovem a interação virtual síncrona e assíncrona</p>

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
	envolvendo alunos, professores e instituição, em uma grande rede de comunicação via internet e podem ser usadas como instrumentos de ensino, de pesquisa, de comunicação e, acima de tudo, de produção de conhecimento , o que demanda que os sujeitos envolvidos saibam selecionar e classificar as informações relevantes e dar sentido a isso, por meio de uma produção de conhecimentos em que a interatividade seja a mola propulsora (p. 65).

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

A Unicentro, ao citar as tecnologias para obtenção de resultados efetivos, isto é, a conjugação de processos sistêmicos, recursos humanos e a tecnologia na busca pela melhoria nos processos educacionais e a possibilidade da construção individual e coletiva do conhecimento, evidencia a concepção centrada no processo e no construcionismo. Verificamos a relevância a dois aspectos considerados nesta Tese como essenciais para a formação do pedagogo: 1) conhecimento teórico, que permite a seleção e a classificação das informações geradas pelos meios comunicacionais, possibilitando a análise crítica dos fundamentos e seu impacto quando usados pedagogicamente, procurando lhes dar o sentido adequado, e 2) o conhecimento técnico, que promove o domínio e a exploração do potencial tecnológico, que compreende o desenvolvimento de ações interativas síncronas e assíncronas. A concepção construcionista se faz presente quando o texto enfatiza os processos interativos e considera as redes virtuais como modo de aproximação dos envolvidos no processo formativo do pedagogo. Ao promover a interatividade, a formação sofre a influência de seus participantes e pode influenciar a escolha dos mecanismos e metodologias a serem utilizados, direcionando-os para a efetiva promoção do conhecimento.

Elencamos as ementas das disciplinas da Unicentro no Quadro 12.

Quadro 12: Disciplinas e Ementas da IES/Unicentro

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UNICENTRO	Introdução à Educação a Distância	Os pressupostos teóricos da Educação a Distância no Brasil : perspectivas e aspectos da EaD na conjuntura brasileira. A legislação da educação a distância , bem como sua legitimação nacional e articulações políticas públicas frente aos desafios educacionais na contemporaneidade. As questões básicas de credenciamento de IES e aspectos relevantes sobre os agentes envolvidos na dinâmica de EaD : Tutores, Professores, Coordenadores de Polo, Coordenadores de Curso, Coordenadores de Tutoria e Gestores da modalidade. A sociedade em rede e as vinculações dos processos educativos para trabalhar com a EaD .
	Comunicação, Educação e Tecnologia	Informação e conhecimento no processo educativo. Recursos de ensino: conceitos básicos, a seleção e sua classificação . A comunicação midiática no processo ensino/aprendizagem. A informática na educação . Análise de atividades das diferentes tecnologias aplicáveis ao ensino e à aprendizagem, assim como aspectos relacionados à avaliação e à pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

A disciplina Introdução à Educação a Distância, ofertada no primeiro semestre da primeira série do curso da Unicentro, possui uma carga horária de 34 horas aula. Verificamos a priorização dos aspectos legais da EaD: conjuntura política, legislação, sua relação com as demandas da sociedade. Propõe uma abordagem que trate do credenciamento das IES e da dinâmica estrutural (AVA, polos, entre outras) e humana (tutores, professores, coordenadores de curso, de polo, de tutoria e gestores da modalidade) que envolve a oferta da modalidade a distância. Pela ementa disposta, o aluno terá um panorama geral dos aspectos legais e estruturais da modalidade a distância e como os processos educativos devem acontecer. Percebemos uma formação com o objetivo de preparar e estimular o discente para trabalhar futuramente na modalidade EaD.

A disciplina Comunicação, Educação e Tecnologia ofertada no segundo semestre da terceira série da Unicentro está organizada com 68 horas. Nessa série, o enfoque da disciplina se volta para a realização dos processos educativos com o auxílio das tecnologias. Isso é evidenciado no tópico exclusivo sobre os recursos de ensino, quando enfatiza os conceitos básicos, a seleção e a classificação e os aspectos ligados à comunicação midiática.

Ao compararmos as referências de tecnologia no PPC e as ementas das disciplinas, verificamos a presença da concepção construcionista e uma concepção voltada para o desempenho profissional. Observamos que a relevância e a discussão apresentadas no PPC se direcionam para o uso pedagógico das tecnologias, com análises de diferentes atividades a partir do seu uso e isso se confirma nas ementas, porém a ênfase encontra-se na formação para futura atuação na modalidade a distância.

Na instituição Universidade Federal do Paraná, situada na cidade de Curitiba, PR, o PPC do curso de Pedagogia na modalidade a distância faz referência às necessidades de profissionais que atendam as demandas tecnológicas do mundo do trabalho e cita a diversidade da área educacional (Quadro 13).

Quadro 13: Referência às Tecnologias no PPC da IES/UFPR

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UFPR	<p>Com o reconhecimento da ampliação do campo de atuação do pedagogo, veio também a indicação dos seus limites, instando os cursos a construir percursos interdisciplinares de modo a articular os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, formando profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades educacionais especiais e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado (p. 33).</p> <p>As mudanças no mundo do trabalho (novas tecnologias, condições de trabalho, monopólio, etc.) projetam alterações nas várias instâncias e dimensões da vida social</p> <p>A atuação do pedagogo exige o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, no sentido de buscar a formação de um profissional que desenvolva uma linguagem crítica e uma linguagem da possibilidade, de forma que, como educador social, reconheça que pode promover transformações na direção da dignidade humana e da justiça social na realidade em que atuará (GIROUX, 1997, p. 41).</p> <p>Princípios da formação do Pedagogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão e assimilação crítica das novas linguagens da comunicação e da informação aplicadas aos processos pedagógicos; (p. 43). <p>O trabalho pedagógico, recorrendo aos campos de outras ciências, às informações, redes de conhecimento e linguagens, tende a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes de compreender as necessidades socioculturais (programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades especiais e outras inúmeras questões da vida social atual) das quais decorrem necessidades cognitivas (novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, etc.) (p. 43).</p>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

Em seu texto, a UFPR reconhece a ampliação do campo de atuação do pedagogo, que denota novas exigências formativas, direcionando para um novo perfil. Defende que esse profissional necessita de uma formação que contemple esse novo perfil, e entre outras capacidades e habilidades inclui a atuação com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens.

O PPC da UFPR evidencia a formação do pedagogo, que em uma compreensão ampla e crítica dos meios comunicacionais disponíveis pelas TIC possa atender às demandas sociais de inclusão. Essas demandas, por seu turno, incluem os alunos com necessidades educacionais e implicam a obtenção de conhecimentos sobre as tecnologias assistivas, inclusão digital, diversidade cultural, entre outras, ampliando a formação para o campo de outras ciências. O PPC enfatiza ainda uma formação voltada para o domínio científico tecnológico como mecanismo para amenizar as desigualdades sociais por meio dos processos pedagógicos com o uso das tecnologias educacionais, pois se refere ao pedagogo como educador social. No Quadro 14, apontamos as ementas das disciplinas presentes no PPC da UFPR.

Quadro 14: Disciplinas e Ementas da IES/UFPR

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UFPR	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	Relações entre educação, tecnologia e cultura das mídias. Tecnologia e mídias como produto social e como processos produtores da cultura na contemporaneidade. Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Cultura de massas, indústria cultural e educação. Redes de conhecimento. Implicações das relações entre tecnologia e mídias para os processos pedagógicos escolares e não escolares.
	Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (optativa)	As relações entre ciência, tecnologia e sociedade e suas implicações para a educação formal e não formal. Divulgação científica: paradigmas e concepções do público leigo. Ensino formal e não formal com enfoque em Ciência-Tecnologia-Sociedade. Ciência, tecnologia e cidadania: tendências e metodologias de participação do cidadão leigo na avaliação do desenvolvimento científico-tecnológico.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

As disciplinas Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias e Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação são ofertadas no quinto ano do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFPR, ambas com carga horária de 30 horas, sendo a primeira obrigatória e a segunda

optativa. Verificamos a consonância com a concepção construtivista apresentada no PPC do curso com as ementas, porque abordam as tecnologias da comunicação contextualizadas com as relações sociais e como produto social. O PPC sugere que os tópicos a serem abordados tratarão a cultura de massas e a indústria cultural como processos que sofrem influência das TIC e suas implicações educacionais. A tecnologia é reconhecida como produto capaz de produzir cultura, contribuindo nos processos pedagógicos em diferentes e múltiplos ambientes educacionais.

Salientamos o período em que são ofertadas as disciplinas na UFPR e sua carga horária, que de certo modo desconsideram a necessidade de uma formação inicial voltada para o uso do AVA. Na fase do curso em que são ofertadas, se espera o domínio da plataforma de aprendizagem, porém sem um direcionamento realizado via disciplina específica, acreditando que o conhecimento e o seu uso decorrem da exploração empírica e voluntária, por meio de tentativas de erros e acertos. Essa percepção reforça a necessidade de autonomia como característica do perfil do aluno da EaD.

Na disciplina optativa da UFPR, está presente o mesmo enfoque dado às relações da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na formação da sociedade. Seu título está vinculado à educação, e observamos o direcionamento para a divulgação científica, as tendências e metodologias de participação nos processos avaliativos das evoluções científicas tecnológicas. Evidencia a realização de discussões que permitam ao aluno analisar reflexiva e criticamente as tecnologias como produtoras de novos comportamentos e posturas sociais. Verificamos uma concepção voltada para o processo com predominância para as questões sociais que também envolvem a atuação do pedagogo.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, situada em Ponta Grossa, PR, ao disponibilizar em sua página virtual oficial o PPC do curso de Pedagogia na modalidade a distância, permite encontrarmos os seguintes fragmentos referentes às tecnologias, elencados no Quadro 15.

Quadro 15: Referência às Tecnologias no PPC da IES/UEPG

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UEPG	Perfil do formador: - Conduzir os acadêmicos a empreender as pontes necessárias para uma prática que integre, sob nova síntese, as técnicas de comunicação e ensino , com conteúdos que têm sua própria lógica (p. 12); - Utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de ensino, de pesquisa e de sua aprendizagem profissional (p.13).

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2018) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

A UEPG, ao delinear o perfil do formador, dá ênfase aos processos educativos a serem desenvolvidos pelos docentes que atuarão nessa modalidade. Estes necessitarão promover discussões que levem os acadêmicos a utilizar as TIC no auxílio aos processos de ensino, como instrumento de pesquisa e na formação acadêmica, possibilitando utilizá-las em suas futuras práticas profissionais. A concepção encontra-se centrada no desenvolvimento profissional do formador e do futuro pedagogo.

Ao buscar as disciplinas e ementas que tratam das tecnologias na UEPG, encontramos três disciplinas disponibilizadas enquanto diversificação e aprofundamento, listadas no Quadro 16.

Quadro 16: Disciplinas e Ementas da IES/UEPG

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UEPG	Introdução à Educação a Distância	Concepções de educação a distância. Evolução histórica. O aluno de EaD. Tutoria em EaD. Metodologia da EaD. Avaliação na EaD. Perspectivas atuais de educação a distância: mídias interativas e plataformas de aprendizagem online.
	Tecnologia da Informação e Comunicação	O processo de comunicação e as tecnologias/mídias. Tecnologias/Mídias em diferentes perspectivas: conceitos, histórico e usos sociais. Abordagens teórico-práticas das tecnologias/mídias e sua relação com a educação presencial e a distância.
	Oficina de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino	Organização do trabalho docente no cotidiano escolar: técnicas e recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem. Habilidades técnicas de ensino. Recursos audiovisuais e sua utilização no contexto da sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

A primeira disciplina, intitulada Introdução à Educação a Distância, ofertada no primeiro semestre do curso de Pedagogia da UEPG, com carga horária de 51 horas aula, apresenta os conteúdos voltados para a educação a distância: aspectos históricos, metodologia e sistema avaliativo. Sugere

abordagem relativa às mídias que possibilita a interação e as diferentes plataformas de aprendizagem ou AVA. A UEPG oferta ainda uma segunda disciplina, Tecnologia da Informação e Comunicação, que versa sobre as TIC de forma ampliada, trazendo conceitos, aspectos históricos e as implicações sociais de seu uso. As tecnologias midiáticas são citadas nos processos educacionais realizados na modalidade presencial e a distância. A terceira disciplina, Oficina de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino, aborda exclusivamente o uso técnico e operacional das tecnologias nos processos de organização docente e ensino. Seu título traz essa conotação, reforçando a ideia da tecnologia como ferramenta.

As disciplinas, ao serem ofertadas no sétimo semestre do curso de Pedagogia da UEPG, com carga horária de 68 horas aulas, totalizando 136 horas aulas, sugerem uma formação que contemple as questões teóricas que envolvem as tecnologias e o ensino a distância e o uso técnico dos recursos como potencializador do ensino. Encontramos nessa IES a convergência entre PPC, disciplina e ementa, pois a referência do PPC e as disciplinas ofertadas estão voltadas para uma concepção que enfatiza o desenvolvimento profissional e atuação na modalidade a distância.

5.2 Estado de Santa Catarina

No Estado de Santa Catarina, no âmbito do Sistema UAB, encontramos a Universidade Federal de Santa Catarina, situada em Florianópolis, SC, que permanece vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. No ano de 2017, porém, não ofertou o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Diante desse fator, não disponibilizou o PPC nem as ementas do referido curso (Quadro 17).

Quadro 17: Referência às Tecnologias no PPC da IES/UFSC

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UFSC	Não está disponibilizado o PPC em sua página virtual oficial – não há oferta do curso para o ano de 2017.
	<p style="text-align: center;">DISCIPLINA E EMENTA</p> Não está disponibilizado o PPC em sua página virtual oficial – não há oferta do curso para o ano de 2017.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Ainda no mesmo Estado, encontramos a Universidade Estadual de Santa Catarina, situada em Florianópolis, SC, que traz as seguintes indicações diretas às tecnologias no texto de seu PPC (Quadro 18).

Quadro 18: Referência às Tecnologias no PPC da IES/Udesc

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UDESC	<p>Objetivo geral: - Proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação, em uma perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro (p. 4).</p> <p>Específicos: - Ampliar a formação de profissionais da educação em uma perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro, priorizando conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sócio-político-econômico e étnico-cultural brasileiro, bem como o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Formar professores/as capazes de participar da organização e gestão de sistemas e de instituições de ensino, com ênfase na metodologia da educação a distância (p. 4-5).</p> <p>Perfil: o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação. Sua atuação deve reunir habilidades para a observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem que utilizem mediação tecnológica e pedagógica. O profissional ainda estará apto para a produção e difusão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos, bem como para assumir atividades em áreas emergentes do campo educacional (p. 6-7).</p> <p>Princípios norteadores: Domínio das tecnologias da informação e da comunicação para sua inserção nos processos de gestão de sistemas educacionais e de ensino e aprendizagem (p. 9);</p> <p>Habilidades e Competências: Realizar pesquisas diagnósticas que proporcionem conhecimentos sobre a realidade sociocultural do corpo discente, suas experiências não-escolares; sobre os processos de ensinar e de aprender em diferentes meios, sobre as propostas curriculares e diferentes mediações tecnológicas; Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados utilizando-se das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; Exercer docência prioritariamente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, nas áreas de serviços de apoio escolar, tecnologia educacional, educação a distância e em outras áreas nas quais seus conhecimentos pedagógicos sejam previstos; Exercer gestão educacional, em uma perspectiva</p>

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
	democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, com ênfase na mediação tecnológica; Identificar problemas socioculturais e educacionais e propor ações criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem à superação da exclusão social e digital (p. 12-13).

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

O PPC da Udesc propõe uma formação que possibilite uma atuação crítico social em diferentes contextos e respeite a diversidade étnica sociocultural. Dessa maneira, espera colaborar na melhoria do sistema educacional brasileiro. A formação proposta deverá desenvolver, no futuro pedagogo, a capacidade de observar, analisar, planejar, implementar e avaliar os sistemas educacionais existentes, os processos de ensino e aprendizagem que fazem uso das tecnologias na sua efetivação. Uma formação que se preocupa em atender o que determina as DCN do curso de Pedagogia/06, no seu Artigo 5º inciso VII, isto é, uma formação voltada para o domínio técnico das tecnologias possibilitando a criação de objetos de aprendizagem para uma aprendizagem significativa e também a Resolução CNE/CP nº 1/06 com o Artigo 4º que trata do pedagogo atuando na gestão educacional.

A ênfase é dada ao domínio técnico e ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, seus meios e práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais. O futuro pedagogo terá sua ação ampliada para além do contexto da sala de aula. No PPC, verificamos a concepção voltada para o mundo do trabalho, claramente reforçada nos seus princípios norteadores. Espera-se uma formação que consiga preparar para atuar, a partir do conhecimento de organização, gestão de sistemas e de metodologias, na docência da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Formação de Professores na modalidade Normal, Educação Profissional, nas áreas de serviço de apoio escolar, tecnologia educacional e na modalidade Educação a Distância. Esse PPC traz uma conotação a mais para a formação do pedagogo: a gestão educacional, que inclui a capacidade de identificar e criar soluções criativas para problemas socioculturais e educacionais que superem a exclusão social e digital.

Percebemos que a formação do pedagogo sofre um alargamento de formação e de atuação, pois inclui contextos escolares e não escolares. Exige-

se uma formação voltada para o uso das tecnologias como meio de agregar qualidade ao sistema educacional e de promoção social para aqueles que estão à margem de uma sociedade que está alterando seus valores e comportamentos a partir da incorporação e uso das tecnologias em seu cotidiano.

Ao recorrer à estrutura curricular do curso, verificamos que na Udesc está organizado em oito fases, disponibilizando oito disciplinas, conforme o Quadro 19.

Quadro 19: Disciplinas e Ementas da IES/Udesc

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UDESC	Fundamentos da Educação a Distância	Conceitos fundamentais da educação a distância. Métodos de ensino: presencial e a distância. A convergência entre educação virtual e presencial. Sistemas de educação a distância.
	Tecnologia, Educação e Aprendizagem	Comunicação e aprendizagem. Tecnologia e educação. Educação e linguagens multimídia. Redes de comunicação e informação. Informática educativa. O computador: descrição, sistemas operacionais e aplicativos. Internet: histórico, serviços disponíveis e desenvolvimento de páginas. Tecnologias de tele e videoconferência. Tecnologias da educação e a promoção da aprendizagem autônoma e continuada.
	Didática da Educação a Distância	Processos de comunicação e docência na EaD. Docência e Professor/tutoria. Sistemas Professor/tutoriais. Professor/tutoria presencial e <i>online</i> . Formação de professores para EaD. Didática da EaD. Estratégias e metodologias para a docência em EaD.
	Metodologia da Educação a Distância I	Significado e caracterização da modalidade de educação a distância. A história da EaD no Brasil: legislação e experiências. Teorias, metodologias, estrutura, organização e funcionamento de cursos na modalidade EaD.
	Produção de Material Didático para Educação a Distância	Direito autoral; Desenho instrucional na EaD, Estratégias de linguagem e escrita textual, Estratégias de produção de material didático impresso, audiovisual e <i>online</i> , Ambientes Virtuais de Aprendizagem.
	Gestão da Educação da Distância	Gestão educacional, Desenho Pedagógico na EaD, Gestão da aprendizagem na EaD; Gestão de produção de materiais didáticos, Gestão de pessoas na EaD, Gestão do conhecimento na EaD; Legislação, Elaboração de Projetos e Sistemas de EaD
	Metodologia da Educação a Distância II	A EaD e a construção da autonomia e da educação continuada. Dispositivos comunicacionais e a Prática Pedagógica na EaD. Uso de novas tecnologias de comunicação e informação em EaD. Como construir um aprendizado significativo a distância.
	Ciência, Tecnologia e Sociedade	O que é CTS? Ciência, tecnologia e sociedade (CTS) no mundo atual: contribuições para a formação de um cidadão. A CTS e algumas questões contemporâneas. Educação CTS: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. Ciência, tecnologia e sociedade e

IES	DISCIPLINA	EMENTA
		materiais didáticos. CTS no currículo e formação de professores.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

Na Udesc, a primeira disciplina, Fundamentos da Educação a Distância, encontra-se na primeira fase, com carga horária de 54 horas aula. Sua ementa trata dos principais fundamentos da educação a distância, dos pontos possíveis de convergência com a educação presencial, das metodologias a partir do uso das tecnologias e dos sistemas de educação a distância. Nessa disciplina, a EaD é abordada como uma modalidade de ensino que deve possuir uma metodologia própria, característica de um ensino em que a presença virtual, os processos interativos decorrentes das mídias disponíveis no AVA, os materiais que dialogam com o leitor, entre outros elementos que se inserem no processo de ensino e de aprendizagem darão suporte para que o aluno realize com mais segurança e confiança as atividades e interações necessárias e possa concluir seu curso.

A segunda disciplina, Tecnologia, Educação e Aprendizagem, é ofertada na segunda fase, com carga horária de 54 horas aula, das quais 36 são teóricas e 18 práticas. De acordo com a organização curricular, exige como pré-requisito a conclusão da disciplina anterior. Isso ocorre provavelmente porque os conhecimentos sobre a EaD devem subsidiar as discussões que envolvem as tecnologias atuais de informação e comunicação e a educação. Trata ainda dos aspectos técnicos ao abordar a ferramenta computador, seus sistemas operacionais e respectivos aplicativos. Com a comunicação realizada virtualmente, subteve-se que o aluno terá contato e vivenciará de forma sistemática os dispositivos, fóruns, chats, tele e videoconferências, a interação entre os atores na modalidade a distância. Essa fase inicial do curso é considerada essencial para a efetivação do processo de aprendizagem e formação do acadêmico. Este perceberá a necessidade de adotar hábitos e disciplina em relação à organização de seu tempo, horário para estudos e leituras, bem como a elaboração das suas atividades, gerando autonomia na continuidade do curso.

A terceira disciplina da Udesc, Didática da Educação a Distância, ofertada na quarta fase, com carga horária de 54 horas aula, das quais 36 são

destinadas aos conhecimentos teóricos e 18 aos conhecimentos práticos, está atrelada às questões estruturais e operacionais da EaD. Exige como pré-requisito a conclusão da disciplina Didática. Ao contemplar as estratégias e metodologias aplicadas na EaD, visa formar um pedagogo com conhecimentos e habilidades para atuar na gestão e docência nessa modalidade.

A quarta disciplina da Udesc, intitulada Metodologia da Educação a Distância I, ofertada na sexta fase do curso de Pedagogia a Distância, também com carga horária de 54 horas aula, não exige pré-requisitos e direciona a EaD ao contexto brasileiro, trazendo ao debate aspectos históricos e legais, assim como sua estrutura, organização e funcionamento. Faz menção aos processos pedagógicos, abarcando discussões, teorias e metodologias possíveis para atender a diversidade cultural, econômica e social.

Na sétima fase do curso na Udesc, são ofertadas duas disciplinas. Uma, Produção de Material Didático para Educação a Distância, com carga horária de 54 horas aula, está voltada para a elaboração e percepção das características do material didático impresso, audiovisual e online, questões que envolvem o direito autoral, estratégias de linguagem e de escrita textual desse material. Nessa fase, o aluno vivencia o AVA e subentende-se que utilizará o ambiente e poderá planejar, organizar e editar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas, a fim de promover interações com os tutores e professores. Essa disciplina permitirá uma vivência intensa com a modalidade a distância como aluno e futuro profissional da área. A outra disciplina, intitulada Gestão da Educação a Distância, possui carga horária de 54 horas aula, das quais 36 são teóricas e 18 práticas. Apresenta os conteúdos referentes à gestão na EaD e procura abordar os segmentos que envolvem a modalidade como produção de materiais didáticos, conhecimentos, projetos e sistemas. Ainda contempla a gestão dos recursos humanos referentes ao sistema educacional da EaD e seu processo de aprendizagem.

Na última fase, a oitava, também são ofertadas duas disciplinas, Metodologia da Educação a Distância II e Ciência, Tecnologia e Sociedade. A primeira possui carga horária de 54 horas aulas, divididas entre 36 destinadas aos conhecimentos teóricos e 18 para a realização de atividades práticas. Não solicita pré-requisito para a sua participação, porém são intensificadas e exploradas as práticas pedagógicas a partir do uso das tecnologias no AVA,

direcionando a construção de uma aprendizagem significativa com foco na docência na EaD. Espera-se que o acadêmico demonstre, via ações práticas, o desenvolvimento da autonomia e aprenda metodologias que possam estimular a construção dessa prática junto a seus futuros alunos. A segunda e última disciplina ofertada possui carga horária menor, com 18 horas aulas teóricas e 18 práticas. A ementa se volta às discussões sobre as tecnologias, conceitos, influências na sociedade contemporânea e como são implantadas no cotidiano escolar. Aborda a necessidade e a relevância das tecnologias nos currículos da Educação Básica e Superior, e versa sobre a formação de professores. Esse enfoque atende o que defendemos nesta Tese: a necessidade de conteúdos e discussões pertinentes às tecnologias nos currículos dos PCC da IES nos cursos de formação de professores.

A Udesc demonstra, com a distribuição das disciplinas ligadas às tecnologias no curso de Pedagogia a Distância e nos conteúdos dispostos nas ementas, uma formação de professores que enfatiza a atuação na modalidade a distância, visto que tratam das questões teóricas que envolvem a modalidade e a sua prática. Seus conteúdos permitem ao acadêmico obter um panorama teórico indispensável aos setores da EaD. Contempla o uso das TIC em práticas pedagógicas que permitem a construção de um aprendizado significativo a ser realizado a distância.

Ao verificarmos as diversas disciplinas e sua carga horária significativa, supomos que serão propostos diferentes momentos pedagógicos, oportunizando discussões reflexivas sobre os diferentes usos que as tecnologias incidem, assim como os impactos sociais provenientes de seu uso nos diversos setores da sociedade. Dessa forma, o futuro pedagogo estaria adquirindo uma visão ampliada, reflexiva e crítica, tendo condições para realizar escolhas conscientes em seu fazer profissional e pessoal.

O PPC, com suas disciplinas e ementas, apresenta uma concepção voltada para o processo e para o mundo do trabalho. O pedagogo deve possuir domínio das tecnologias visando atender ao processo de ensino e de aprendizagem enquanto docente em diferentes níveis e modalidades, dentre as quais a educação a distância, e como gestor de sistemas educacionais em uma perspectiva democrática, que integra diferentes atuações e funções do trabalho pedagógico em contextos escolares e não escolares.

5.3 Estado do Rio Grande do Sul

Ao observarmos as IES do Estado do Rio Grande do Sul que integram o Sistema UAB e que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade a distância, localizamos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, cuja sede é em Porto Alegre, RS. Essa instituição faz referência às tecnologias em seu documento, como mostramos no Quadro 20.

Quadro 20: Referência às Tecnologias no PPC da IES/UFRGS

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UFRGS	<p>Princípios norteadores: Reconhecimento dos avanços científicos e tecnológicos do mundo atual e de sua crescente influência sobre o mundo da escola e os processos educativos (p. 2).</p> <p>-Perspectivas para o próximo século: A reestruturação do mundo do trabalho decorrente do constante avanço tecnológico e o consequente aumento das exigências de qualificação profissional demarcada especialmente pela capacidade de rápidas adaptações às inovações;</p> <p>- Qualificar os professores para a utilização de recursos informáticos na escola, privilegiando a aprendizagem baseada na construção cooperativa de conhecimento; Contribuir para criar uma cultura de redes cooperativas intra e inter escolas a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação na prática pedagógica (p. 5);</p> <p>Princípios interrelacionados: Reconhecimento dos avanços científicos e tecnológicos do mundo atual e sua crescente influência sobre o mundo da escola e os processos educativos. Abordagem crítica dos aportes das novas tecnologias de informação e das possibilidades de sua aplicação aos processos educativos escolares e não-escolares (p. 6).</p> <p>Em cada semestre letivo, serão desenvolvidos seminários integradores do eixo que ocorrerão atendendo à seguinte dinâmica: Momento inicial presencial para apresentação e discussão das atividades integradoras, bem como serão oferecidas oficinas de apropriação tecnológica e outras atividades planejadas pelo coletivo do eixo; Atividades desenvolvidas a distância, via ambiente virtual e videoconferências, em continuidade às proposições do momento presencial; Nos seminários, serão desenvolvidos oficinas tecnológicas e seminários envolvendo conteúdos e metodologias para a integração dos conteúdos trabalhados em cada eixo (p. 9).</p>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

Essa referência, ao elencar como princípio norteador o reconhecimento das tecnologias no sistema educacional brasileiro e a influência dos avanços científicos e tecnológicos atuais no modo de ensinar e de aprender, demonstra que os processos educativos não podem ser os mesmos diante das tecnologias educacionais nos contextos escolares e não-escolares. Trata-se de uma formação que implica uma aprendizagem cooperativa a partir do uso das

tecnologias e das redes cooperativas intra e interescolas como nova cultura pedagógica a ser adotada em uma sociedade em que as formas de pensar, isto é, os processos cognitivos e as maneiras de agir estão sendo alteradas em função de seu uso. Isso evidencia a importância da interação entre os sujeitos no processo educativo. Nesse texto, há menção à metodologia, seminário integrador e oficina a ser utilizada para promover o processo de familiarização e apropriação das tecnologias educativas, em um momento presencial a ser ofertado no início do curso. Tanto o seminário quanto a oficina encontram-se no Eixo 01, intitulado Prática Pedagógica, Currículo e Ambiente de Aprendizagem I – Educação e Culturas na Sociedade da Informação e do Conhecimento e sugerem a integração de conteúdos e metodologias envolvendo as tecnologias. O acadêmico, mediante a familiarização com os dispositivos do AVA, poderá cursar as demais disciplinas.

Na UFRGS, o curso de Pedagogia encontra-se organizado em oito semestres. Ao buscarmos em sua estrutura curricular as disciplinas ligadas a essa referência, encontramos duas, como ilustramos no Quadro 21.

Quadro 21: Disciplinas e Ementas da IES/UFRGS

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UFRGS	Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação Mídias e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares	Não disponível

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

A disciplina Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação é ofertada no sétimo semestre do curso de Pedagogia a Distância da UFRGS, com carga horária de 90 horas aula. Está inserida no eixo que compete às práticas pedagógicas, currículo e ambientes de aprendizagem, planejamento e avaliação. A disciplina Mídias e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares é disponibilizada no oitavo semestre e possui carga horária de 30 horas aula. A

estrutura curricular não especifica o eixo em que se insere a disciplina, definindo-a somente como eletiva.

Em virtude da ausência da postagem das ementas dessas disciplinas, supomos que a primeira trata da relação entre educação e as TIC e a segunda sugere o uso das mídias e das tecnologias digitais no contexto escolar. Contudo, é difícil estabelecer uma relação entre o que está posto no PPC do curso e as disciplinas. O PPC, ao reconhecer a influência das tecnologias no contexto escolar e nos processos educativos, supõe uma concepção de tecnologia voltada para o processo e não focada no meio, porém estas convergem ao que denotam os títulos das disciplinas. Portanto, levam a crer que se trata de uma formação que valoriza a presença das tecnologias como condição inerente ao processo constitutivo da formação docente, visto sua importância na constituição de novas culturas na sociedade.

Na busca de referências sobre as tecnologias no PPC de curso do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, localizada na cidade de Rio Grande, RS, encontramos as elencadas no Quadro 22.

Quadro 22: Referências às Tecnologias no PPC da IES/FURG

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
FURG	<p>Dentro das novas práticas de ensino-aprendizagem e em conformidade com as políticas de desenvolvimento da instituição, que preconiza a utilização das novas tecnologias de ensino, o presente projeto contribui para o desenvolvimento da Educação a Distância na área da Educação. A sinergia de todos os esforços que fundamentam esta proposta capacitará as áreas integrantes à criação de uma estrutura interdisciplinar que fomente a implementação de mais Cursos de Graduação na Modalidade de Educação a Distância. As atividades docentes também compreendem a participação na Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino, englobando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. <p>As novas tecnologias e o mercado altamente competitivo exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior, profissionais que não dominem apenas uma técnica específica e saibam executá-la, mas pessoas que consigam refletir sobre sua própria prática profissional em um contexto mais amplo (p. 12).</p> <p>A democratização das novas tecnologias de comunicação exige um profissional capacitado a utilizá-las criticamente na educação e as empresas de diversos setores demandam Pedagogos preparados para atuar na capacitação de equipes e na educação para o trabalho (p.13).</p> <p>O impacto das novas tecnologias gera novos padrões no mundo do trabalho, nas relações interpessoais e na educação escolarizada. Os vetores principais desse movimento de transformação são a comunicação</p>

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
	<p>e a informação. O desenvolvimento das habilidades de decodificar, interpretar e socializar a informação, configurando-se como domínio de áreas diversas de saberes, o que nos remete, inexoravelmente, à Educação. A rede virtual e os outros meios de comunicação da contemporaneidade rompem as fronteiras entre países, colocando em contato diferentes culturas, novos padrões de referência tanto éticos, históricos quanto profissionais. Essas novas e diversas formas de relacionamento e de aprendizagem demandam novas habilidades cognitivas e sociais (p. 13).</p> <p>Nos últimos anos, os espaços de educação informal têm se ampliado. O advento da informática e de outras atrativas formas de aprender estão se incorporando ao cotidiano das pessoas. Esse quadro coloca a Pedagogia – enquanto Ciência da Educação – em foco, ao se defrontarem os educadores com a possibilidade iminente de perder espaços importantes de educação formal (p.14).</p>

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

O PPC do curso de Pedagogia da FURG, ao reconhecer que os sistemas educacionais sofrem influência das inovações tecnológicas, preveem a necessidade de novas práticas de ensino e aprendizagem que as incluam. O documento preocupa-se em atender os aspectos legais ao assinalar que o uso das tecnologias deve direcionar-se para a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Esse aspecto está presente no Artigo 4º, parágrafo único, da Resolução CNE/CP nº 1/06. É ofertada uma formação que visa à utilização crítica das tecnologias nos processos educativos em contextos escolares e na atuação em empresas, como, por exemplo, na capacitação de equipes. Volta-se para uma formação que atenda os novos padrões do mundo do trabalho. Tais demandas incluem um profissional capaz de decodificar, interpretar e socializar a informação. Nesse contexto, a comunicação virtual permite, ao romper barreiras geográficas e temporais, estabelecer contato com a diversidade cultural, estabelecer novos padrões de referência éticos, morais, religiosos, culturais, históricos, políticos e outros, contribuindo para a formação que estimule novas habilidades cognitivas e sociais. O texto traz uma formação que inclui as tecnologias como presença constante na atuação do futuro profissional. Tais referências remetem à concepção voltada para o desempenho profissional e ao mundo do trabalho.

Na continuidade da busca pela identificação das concepções de tecnologias, na estrutura curricular da FURG observamos uma disciplina, e a descrevemos no Quadro 23.

Quadro 23: Disciplinas e Ementas da IES/FURG

IES	DISCIPLINA	EMENTA
FURG	Alfabetização Digital	Cultura e identidade discente na EaD. Perspectiva histórica e metodológica da EaD. <i>Hardware e software</i> . Tecnologias da informação e comunicação (TIC) na Educação. Ambiente virtual de aprendizagem -- <i>Moodle</i> . Ferramentas de comunicação e interação síncronas e assíncronas. Ética nas pesquisas e relações pedagógicas. Orientações gerais para o desenvolvimento de trabalhos em formato eletrônico.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

A disciplina Alfabetização Digital é ofertada pela FURG no primeiro semestre do curso de Pedagogia na modalidade a distância, com carga horária de 60 horas aula. A EaD é destaque na ementa, pois ao abordar os aspectos históricos, metodológicos, a cultura e a identidade da modalidade, pressupomos que será promovida, além do conhecimento sobre a modalidade, uma visão reflexiva que permitirá um olhar crítico para as questões que a envolvem. Os aspectos técnicos também são contemplados quando se reportam aos tópicos *hardware e software* e às questões operacionais de comunicação disponíveis no AVA. Outro elemento que enfatiza as questões operacionais está relacionado à concepção direcionada para o fazer acadêmico e pessoal ao tratar do desenvolvimento de trabalhos em formato eletrônico.

O texto do PPC da FURG aponta a necessidade da formação que envolve as tecnologias direcionadas para as demandas do mundo produtivo que incluem o domínio das tecnologias, isto é, amplia o campo de atuação do pedagogo para contextos extra escolares. A disciplina enfatiza questões técnicas e operacionais para a atuação na modalidade a distância, um campo de trabalho educacional que exige conhecimentos específicos. A ementa não atende, na totalidade, à proposta do PPC, que denota a ampliação e exigência do mercado de trabalho ao definir conteúdos que contemplam somente o AVA, suas interações e a EaD, afunilando, em certa medida, a formação. Essa falta de convergência demonstra certo reducionismo atribuído às tecnologias, visto que sua ênfase estritamente relacionada à EaD, ao nosso ver, pode acarretar fragilidade na formação do pedagogo.

A última IES encontrada foi a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, localizada em Santa Maria, RS, pertencente ao Sistema UAB,

que oferta o curso de Pedagogia na modalidade a distância, porém não faz menção às tecnologias em seu Projeto Pedagógico de Curso (Quadro 24).

Quadro 24: Referência às Tecnologias no PPC da IES/UFSM

IES	REFERÊNCIA ÀS TECNOLOGIAS
UFSM	O texto do PCC não traz referência aos indicadores selecionados.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Na UFSM, o curso de Pedagogia a Distância está organizado em oito períodos e oferta duas disciplinas direcionadas ao tratamento das tecnologias, como apontamos no Quadro 25.

Quadro 25: Disciplinas e Ementas da IES/UFSM

IES	DISCIPLINA	EMENTA
UFSM	Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação	Não consta.
	Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Não consta.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Na busca de dados relativos às disciplinas, recorreremos à estrutura curricular do curso de Pedagogia na modalidade a distância. A disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação é ofertada no primeiro período, com carga horária de 60 horas aula. Na ausência das ementas das disciplinas, encontramos na página virtual da IES o objetivo da disciplina: constituir uma visão crítica, teórica e prática do uso das TIC considerando a amplitude de atuação dos professores em uma sociedade pautada pelo conhecimento. A segunda disciplina, Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, possui carga horária de sessenta horas aula e pode ser cursada em qualquer período. Está disponível como disciplina complementar de carga horária. Seu título nos leva a crer que serão

proporcionados conhecimentos teóricos para conduzir e mediar o processo educativo realizado no ambiente *moodle*¹³.

Pela relevância dessa disciplina apontada em seus objetivos, defendemos que deveria ser ofertada no primeiro período, promovendo familiaridade e capacidade de exploração da plataforma de aprendizagem. Dessa forma, facilitaria o fazer acadêmico durante o curso, capacitando os acadêmicos para utilizá-lo com segurança, independentemente da modalidade de ensino em que futuramente atuará. A falta de postagem contendo menções às tecnologias nos PPC e ementas das disciplinas inviabilizou nossa análise, de modo que pudéssemos estabelecer a presença de concepções e a convergência entre o que está posto no PPC e as disciplinas.

5.4 Convergências e divergências da concepção de tecnologia no PPC e nas ementas das disciplinas

Após a busca nas IES públicas da região sul do Brasil que ofertam os cursos de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB, verificamos que os PPC postados procuram, em seus textos, delegar uma ou mais funções às tecnologias para justificar sua presença nos contextos educacionais. Essa percepção gerou o Quadro 26.

Quadro 26: Aplicação das tecnologias

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	IES
Melhorar o sistema educacional brasileiro.	Udesc
Organizar e gerir sistemas e instituições de ensino (planejar, executar e avaliar atividades).	Udesc
Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos.	Udesc
Identificar problemas socioculturais e educacionais.	Udesc
Relacionar as linguagens de comunicação a educação nos processos didáticos-pedagógicos.	UEM; UFPR; UEPG, Unicentro
Analisar criticamente os fundamentos e a função no âmbito do ensino.	Unicentro; UFPR; UFRGS
Promover interação virtual síncrona e assíncrona.	Unicentro

¹³ *Moodle*: é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada num software livre. É um acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Foi criado para ajudar os educadores do mundo todo, a criarem cursos online ou suporte online a cursos ofertados na modalidade presencial, de alta qualidade e com diversos recursos interativos disponíveis. Esses aspectos fazem que as universidades públicas adotem essa plataforma de aprendizagem virtual como veículo de ligação entre os professores, tutores e alunos.

Realizar pesquisas, ensino, comunicação e produção do conhecimento.	Unicentro; UEPG
Capacitar para o mundo do trabalho.	UFPR; UFRGS; FURG; UEPG; UEM
Criar redes de aprendizagem colaborativas.	UFRGS; Unicentro
Aplicar em processos educativos escolares e não-escolares.	UFRGS; FURG
Desenvolver a EaD.	FURG
Combate as desigualdades sociais e os processos de exclusão.	UEM; UFPR
Envolver habilidades que tratem da decodificação, interpretação e socialização da informação.	FURG

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Observamos as diversas aplicações em que as tecnologias, ao dinamizar as atividades a que são propostas, potencializam as ações desenvolvidas pelo homem. Essa busca pela sua aplicabilidade nos parece uma maneira de justificar sua presença na formação do pedagogo. Ao mesmo tempo, demonstra que as tecnologias passaram a ser imprescindíveis no sistema educacional pela agilidade que proporcionam ao trabalho de projetar, executar, acompanhar e avaliar os processos educativos, mas não há referência centrada na contribuição que trazem para a formação humana. São novas formas de pensar, agir, aprender e ensinar que estão sendo alteradas em função do seu uso.

Ao considerarmos a importância e o impacto das tecnologias nas esferas educacionais, percebemos que os documentos procuram atender os marcos legais quando tratam da aplicabilidade das ferramentas tecnológicas que, ao avançarem nas concepções de tecnologia, influenciam e direcionam a elaboração dos PPC. Acreditamos que se o PPC apresentar uma concepção claramente definida, terá maiores chances de ser compreendido e adotado pelos docentes da IES; e ao encontrar-se nas disciplinas do curso, poderá se propagar nas ações docentes desenvolvidas nas IES. Verificamos, contudo, indícios de uma ou mais concepções presentes no mesmo documento, o que nos leva a acreditar que ainda não se tem definida uma única concepção comum a todos os PPC analisados. Isso se confirma quando observamos que nem sempre o que está posto no texto do PPC corresponde, na íntegra, ao que se propõem as disciplinas e suas respectivas ementas. Esse fato dificulta significativamente a identificação da linha conceitual adotada pela IES.

No intuito de clarificar nossa percepção e para melhor visualização das concepções encontradas, elaboramos o Quadro 27.

Quadro 27: Concepções de Tecnologias encontradas no PPC do Curso de Pedagogia na modalidade a distância da região sul do Brasil

CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA	IES
Centrada no Meio (utilitarista)	UEPG
Centrada no processo (racional)	UEL; UEM; Unicentro; UFPR; UFRGS, Udesc
Construcionista	Unicentro
Instrucionista	XXXXXXXXXXXX
Instrumental	XXXXXXXXXXXX
Centrada no fazer acadêmico/pessoal	FURG
Centrada no desempenho profissional	Unicentro; UEPG; Udesc; FURG
Centrada na Inclusão Social (Digital)	Udesc; UEM

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

No Quadro 24, podemos observar uma concentração maior em determinadas concepções. Em número maior estão agrupadas as seis IES: UEL, UEM, Unicentro, UFPR, Udesc e UFRGS voltadas para a concepção centrada no processo, demonstrando que a formação é direcionada à aquisição, pelo acadêmico, de uma visão global sobre o uso das tecnologias. Pretendem uma formação na qual as tecnologias encontram-se incorporadas no processo de ensino e de aprendizagem. Evidenciam a otimização dos processos educacionais com o auxílio das atuais tecnologias educacionais. Voltam-se para o uso racional, inteligente e aplicável dos sistemas educacionais, tornando as tecnologias um “fim” com sua utilização sistemática e não um “meio” ligado ao cunho utilitarista e reduzido a mero equipamento ou recurso audiovisual. A tecnologia e seu uso inclinam-se na busca pela eficiência do processo de ensino e dos sistemas educacionais.

Outra concentração de concepções abrange quatro IES: Unicentro, UEPG, Udesc e FURG, direcionadas para a concepção voltada para o desempenho profissional, isto é, uma formação que prioriza capacitar o futuro pedagogo para o ingresso ao mercado de trabalho, pois exige um profissional capaz de utilizar e explorar as tecnologias na busca pela agilidade e eficiência. Uma formação que o capacite para fazer uso das tecnologias no fazer docente; na gestão dos sistemas educacionais incluindo planejamento, implementação,

execução e avaliação; na decodificação e análise de forma reflexiva e crítica das diversas e diferentes informações; preparação para utilizar e explorar os recursos técnicos como os aplicativos disponíveis entre outras. Uma formação que evidencia o atendimento às exigências do mercado de trabalho decorrente do que Coll e Monereo (2010) chamam de Sociedade da Informação (SI), marcada pelas novas formas de organização econômica, social, política e cultural que reconhecem nas inovações tecnológicas atuais a origem desse novo cenário chamado de ciberespaço.

Em uma concentração menor, duas IES, Udesc e UEM, manifestam em seus textos a relevância do conhecimento que envolve as tecnologias enquanto processo de inclusão social. Tais conhecimentos teóricos e técnicos produzem inserção social no mundo do trabalho, pois o egresso terá condições de recorrer às tecnologias para dar caráter de eficiência em suas ações profissionais e em sua vida social ao interagir com outras pessoas, promovendo o sentimento de pertencimento a uma sociedade digital. Esse caráter de inclusão digital favorecerá, amenizará ou romperá com um fator elencado nesta Tese, qual seja, a resistência do uso das tecnologias educativas como consequência da falta de conhecimento teórico e domínio técnico. Uma possível segurança ao utilizá-las proporcionará maior exploração de seus recursos e quiçá a criação de objetos de aprendizagem.

A Unicentro, em seu PPC, é a que mais se estende quanto às referências diretas dos descritores selecionados. Apesar de o indício de várias concepções presentes em seu texto, evidenciamos uma proposta formativa fortemente direcionada à concepção construcionista, compreendida como forma de aprendizagem na qual o aluno utiliza a tecnologia para a construção do conhecimento. Nessa concepção, o aluno é ativo, deixa de ser um mero executor de tarefas, passa a compreender e a realizar atividades aliadas às oportunidades de interação entre os sujeitos e seus meios sociais, permitindo construção individual e coletiva do conhecimento. Esse fato é essencial na modalidade a distância e bastante destacado por essa IES. Uma formação que direciona o uso das tecnologias como mecanismo para analisar criticamente os fundamentos e as suas funções no âmbito do ensino.

A UEPG traz forte conotação da concepção utilitarista ao referir-se às tecnologias como ferramentas de ensino quando em suas disciplinas e

ementas explicita a oferta de oficinas de recursos audiovisuais. A formação centrada no aspecto utilitário das tecnologias reforça a formação centrada no meio, isto é, as tecnologias em um sentido reducionista aplicada ao processo educativo. É a centralidade do seu uso, no “como fazer”.

As diferentes concepções encontradas nos projetos das IES analisadas apontam para duas questões relevantes e preocupantes: a falta de uma concepção claramente definida nos textos dos PPC e a pulverização de várias concepções que demonstram que ainda não está clara a percepção da função das tecnologias em um curso de formação inicial de professores que atuará como docente com alunos da Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, com possibilidade de atuação na equipe gestora e pedagógica de instituições escolares e não escolares.

As tecnologias, ao mesmo tempo em que são reconhecidas como mecanismo de auxílio em termos de prática pedagógica diferenciada, como artefatos de apoio necessário aos serviços que envolvem a gestão escolar, como propulsoras na construção do conhecimento significativo, como um veículo de inserção ao mundo digital e ao mundo do trabalho, são também vislumbradas como mecanismos de forte influência na formação pessoal. São diversas facetas que merecem atenção no momento da elaboração dos PPC dos cursos de Pedagogia, pois as concepções presentes nos documentos delinearão os processos formativos, definindo o modelo de formação a ser desenvolvido pela IES, o que implicará na atuação profissional do pedagogo.

5.5 Categorias de análise das referências às tecnologias presentes nos PPC de Pedagogia na modalidade a distância

Na identificação das concepções de tecnologia e na continuidade da terceira fase, para o tratamento dos dados, optamos por três das quatro categorias selecionadas que orientaram na busca pelas justificativas que levaram à implantação do Sistema UAB nas IES envolvidas na pesquisa:

- 1) A democratização do acesso ao Ensino Superior, considerando a presença das tecnologias como estratégia para o desenvolvimento do ensino a distância;

- 2) Atendimento aos aspectos legais, considerando as tecnologias como elemento-chave para a constituição de um ensino virtual;
- 3) Formação para o uso das tecnologias como elemento formativo na construção do conhecimento significativo e produção de objetos de aprendizagem;

Essas categorias emergiram à medida que realizamos a leitura do conteúdo e a frequência que esses indicadores se faziam presentes nos PPC analisados.

Para localização das menções e referências, selecionamos os descritores:

- a) Categoria 1: democratização, acesso, interiorização, tecnologias, EaD, ensino a distância, ensino superior;
- b) Categoria 2: aspectos legais, leis, bases legais, subsídio legal, decretos, resoluções, portarias parecer, EaD, tecnologias, ensino virtual;
- c) Categoria 3: conhecimento, significativo, produção, objetos de aprendizagem, elementos constitutivos, formação, tecnologias, EaD, ensino a distância;

Como esses descritores transformaram-se em indicativos, sua frequência proporcionou-nos a elaboração de diversos quadros, que permitiram visualizar os dados coletados sem desconsiderar seu contexto. Desprezamos os fragmentos de textos que não se encaixaram em nenhuma categoria criada, pois não correspondiam ao interesse desta Tese.

5.5.1 A democratização do acesso ao Ensino Superior considerando a presença das tecnologias como estratégia para o desenvolvimento do ensino a distância

Na busca de referências que pudessem ser analisadas contextualizadamente, realizamos leituras minuciosas dos PPC postados em cada categoria. Em alguns casos, são documentos extensos, e em outros, por se tratar da Resolução de aprovação do PPC, são mais sucintos; frisamos que sempre destinamos igualmente dedicação na leitura de seu teor. Há uma estrutura organizacional que dá forma ao PPC, mas alguns são mais detalhados na proposta de formação inicial para um curso ofertado na

modalidade a distância, histórico, objetivos do curso, perfil do pedagogo e do formador, estrutura e funcionamento do curso, estrutura curricular e suas ementas e sistema avaliativo.

Ao buscarmos referências sobre a democratização de acesso ao Ensino Superior considerando as tecnologias como mecanismo viável, encontramos poucas menções (Quadro 28).

Quadro 28: Democratização de acesso ao Ensino Superior via tecnologias

IES	DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR VIA TECNOLOGIA
UEL	O caráter emergencial como justificativa para a oferta do curso de Pedagogia na modalidade EaD citando o atendimento ao Programa Emergencial de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica Pública (p. 1).
UEM	Um grupo de professores da UEM passou a discutir, a partir de 1998, propostas de cursos na modalidade de Educação a Distância como uma possibilidade de propiciar a ampliação da oferta de vagas para o acesso à Educação Superior , especialmente no que se refere aos cursos de licenciatura. Procurou-se, inicialmente, atender professores em exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da região Noroeste do Estado do Paraná, que necessitavam de receber qualificação, em nível superior, para dar cumprimento ao Art. 87 da Lei Federal nº 9394/96 até o ano de 2007 (p. 1).
UNICENTRO	A Unicentro, fundamentada no entendimento de que a responsabilidade social das instituições públicas consiste em contribuir para a melhoria das condições de vida da população , trabalha de forma articulada aos movimentos sociais, aos setores produtivos e aos órgãos públicos no intuito de contribuir para a elaboração e execução de políticas públicas locais, regionais e nacionais, incluindo iniciativas de ampliação e democratização de acesso ao ensino superior (p. 17). A Unicentro se integra em um processo complexo e desafiador na modalidade do ensino a Distância – EaD, articulando-se pelo uso das diferentes Tecnologias da Informação e Comunicação , na sociedade globalizada. Dessa forma, dimensiona novos espaços e possibilidades educativas e entende que o seu maior desafio , assim como para a grande maioria das Instituições Públicas de Ensino Superior, é o da institucionalização da modalidade (p.18). Tem como objetivo: a) ampliação do escopo geográfico das ações da Unicentro, por meio da interiorização da EaD , via oferta e reoferta de Cursos Superiores de qualidade. A EaD explora um grande potencial, voltado principalmente à democratização do acesso à educação, possibilitando educação de qualidade a um significativo número de pessoas (p. 41).
UFPR	Não faz menção à categoria analisada.
UEPG	Não faz menção à categoria analisada.
UFSC	Não há postagem.
UDESC	A EaD permite a flexibilidade espaço-temporal e a autonomia no gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem tão necessária a uma parcela significativa da população que, sem tal alternativa, estaria excluída desse processo (p.6). A criação, a implantação e a implementação do Curso somam-se à luta histórica pela democratização da formação do educador no contexto educacional brasileiro. Insere-se nesse contexto o artigo 87 da LDBEN/96 e seu parágrafo terceiro: “§ 3º. Cada Município e,

	supletivamente, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância” (p. 7-8).
UFGRS	Não faz menção à categoria analisada.
FURG	No âmbito de abrangência da presente proposta, a implementação do Curso de Graduação a Distância em Pedagogia – Licenciatura – capacita os integrantes do referido curso a atingirem um dos principais objetivos preconizados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Rio Grande, qual seja: a democratização do acesso ao Ensino de Graduação (p.6). Dessa maneira, formar profissionais para o uso das novas tecnologias da informação. Dentro das novas práticas de ensino-aprendizagem e em conformidade com as políticas de desenvolvimento da instituição, que preconiza a utilização das novas tecnologias de ensino, o presente projeto contribui para o desenvolvimento da Educação a Distância na área da Educação. A sinergia de todos os esforços que fundamentam esta proposta capacitará as áreas integrantes à criação de uma estrutura interdisciplinar que fomente a implementação de mais Cursos de Graduação na Modalidade de Educação a Distância.
UFESM	Não faz menção à democratização.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância (grifo nosso).

A UEL traz o caráter emergencial como justificativa para a oferta do curso de Pedagogia na modalidade EaD, citando o atendimento ao Programa Emergencial de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica Pública. Porém, não atrela seu texto às questões relacionadas às tecnologias e à EaD.

A UEM, em sua Resolução nº 128/13-CI/CCH, não faz referência à democratização de acesso ao Ensino Superior e às tecnologias, porém direciona seu texto para a necessidade do cumprimento do Artigo 87 da LDBEN nº 9.394/96.

A Unicentro expõe em seu PPC a ciência de sua responsabilidade social e afirma que o seu objetivo é contribuir para a melhoria das condições de vida da população, colaborando para a execução de políticas públicas locais, regionais e nacionais, enfatizando as iniciativas que envolvem a ampliação e democratização do Ensino Superior (2015, p. 17). Como não há condições para a implantação de novas universidades que possam atender à demanda de ensino da região, direciona ao Núcleo de Educação a Distância a implantação de políticas e diretrizes voltadas para a modalidade EaD em todos os níveis de ensino. Reconhece que essa integração se dá pelo uso de “diferentes tecnologias de Informação e Comunicação” (2015, p. 18). Enuncia o desafio de, através do dimensionamento de novos espaços e possibilidades pedagógicas

via TIC, institucionalizar a modalidade EaD, impor crédito à modalidade no interior da instituição e no sistema de ensino brasileiro. Outro objetivo dessa IES via institucionalização dessa modalidade, considerando sua importância para a região, é a “ampliação do escopo geográfico das ações da Unicentro por meio da interiorização da EaD, pela oferta e reoferta de Cursos Superiores de qualidade” (p. 18). Reporta-se à EaD e a seus cursos como mecanismos para o atendimento às demandas e desafios atuais da sociedade e se refere às necessidades emergentes do contexto sociocultural e histórico no enfrentamento dos desafios impostos pelos avanços da ciência, da tecnologia e do conhecimento. Admite as tecnologias como o meio que possibilita a expansão e a democratização do Ensino Superior, mas não desconsidera que existem muitos desafios a serem superados para que seu alcance seja cada vez maior.

A UFPR, apesar de ampla discussão do processo formativo do pedagogo e da trajetória de discussão para elaboração do documento, não faz referência a essa categoria. Um fato que nos chamou a atenção foi o PPC não fazer menção à modalidade de educação a distância, o que nos faz crer que o referido documento destina-se ao ensino presencial.

A UEPG traz um PPC que trata das duas modalidades, presencial e a distância, em um único texto, contudo não faz menção ao processo de democratização e acesso ao Ensino Superior.

A UFSC não traz postagem do PPC do curso de Pedagogia em sua página virtual oficial.

As IES UFRGS e UFSM, mesmo havendo postagem do documento, também não fazem referências à categoria analisada.

O PPC da Udesc expressa a intencionalidade do curso de Pedagogia na modalidade a distância ser uma referência de qualidade, com alternativas pedagógicas aplicáveis ao modelo presencial. Explicita que a implantação do curso é uma ação somada à luta histórica pela democratização da formação do educador no contexto educacional brasileiro e cita o atendimento ao Artigo 87 da LDBEN nº 9.394/96. No documento, a EaD é considerada capaz de flexibilizar espaço, tempo e autonomia no gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem “tão necessária a uma parcela significativa da população que, sem tal alternativa, estaria excluída desse processo” (p. 6). Ao

expor que o curso objetiva a docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação, “numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro” (p. 8), subtende-se que a IES, além de reconhecer a importância das tecnologias na formação do professor, compreende que essa formação precisa encontrar-se pautada nas demandas socioculturais e econômicas. O ensino é reconhecido como instrumento de apropriação do saber pela compreensão da realidade histórica e social com vistas a amenizar os inúmeros processos de exclusão social, contrapondo-se, assim, ao ensino tradicional que desconsidera tal contexto.

A FURG, em seu PPC, cita a abrangência de sua proposta ao destacar que

[...] a implementação do Curso de Graduação a Distância em Pedagogia – Licenciatura capacita os integrantes do referido curso a atingirem um dos principais objetivos preconizados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Rio Grande, qual seja: a democratização do acesso ao Ensino de Graduação (2010, p. 6).

Ao entender que a “sociedade contemporânea exige mudanças na estrutura da Universidade”, assume uma postura de “adoção de novas abordagens que promovam a formação profissional e a produção de saberes nas diferentes formas e áreas, atendendo as demandas sociais” (p.8). Essa postura vai ao encontro do que defendemos nesta Tese: a necessidade de mudanças que incluam na formação inicial superior a diversificação de saberes relativos às tecnologias. O PPC ressalta a promoção do ensino de novas práticas metodológicas em conformidade com as políticas de desenvolvimento da instituição, que ao preconizar a utilização das tecnologias de ensino, contribuirão para o desenvolvimento da modalidade a distância na área da Educação.

Após observarmos que poucas IES que ofertam o curso de Pedagogia no âmbito do Sistema UAB fazem referência à democratização de acesso ao Ensino Superior, e que a expansão de vagas ocorre, em grande parte, devido às tecnologias atuais da informação e da comunicação,

entendemos que esse fato não é considerado relevante. As IES parecem desconsiderar, com a ausência de referências e discussões, que a criação do Sistema UAB se deu mediante as inovações tecnológicas atuais e que é responsável pela ampliação significativa do número de alunos ingressantes no Ensino Superior.

Pontuamos que o Sistema UAB, devido à possibilidade de alcance geográfico e expansão no número de alunos a serem atendidos, isto é, a que se propõe, tem adquirido cada vez mais espaço no interior de renomadas IES públicas nas esferas estadual e federal. Nesse sentido, além do fortalecimento da sua institucionalização, a EaD deveria ser reconhecida e valorizada enquanto modalidade pertencente ao sistema brasileiro de ensino. Defendemos que a EaD vai além a partir das diferentes práticas pedagógicas que incluem as tecnologias como mecanismo, podendo promover reflexões sobre o fazer docente realizado no ensino presencial, visualizando a possibilidade de agregar qualidade e potencializar o uso das tecnologias na formação inicial do pedagogo.

Não podemos negar os benefícios que a institucionalização da EaD promove nas IES. Os avanços estruturais e pedagógicos desenvolvidos pelo Sistema UAB exercem papel fundamental nas IES, substanciando suas vagas, potencializando o ensino e promovendo o acesso e a interiorização das IES públicas em espaços territoriais brasileiros até então considerados distantes e com dificuldade de implantação de sedes físicas.

5.5.2 Atendimento dos aspectos legais considerando as tecnologias como elemento-chave para a constituição de um ensino virtual

Procuramos referências que tratam dessa categoria a partir dos marcos legais presentes que subsidiam a elaboração dos PPC, pois devem atender ao que preconiza a legislação vigente e nortear as ações a serem desenvolvidas no curso. Essa busca resultou na composição do Quadro 29.

Quadro 29: Aspectos legais para a constituição do ensino virtual

IES	ASPECTOS LEGAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO VIRTUAL
UEL	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96; - Lei Nº 5.622/05 que regulamente o Artigo 80 da LDB 9.934/96; - Decreto nº 5773/06; - Decreto nº 6.303/07 que altera os dispositivos dos Decretos nº 5.622/05; - Decreto nº 5.773/06 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; - Decreto nº 6.755/09 que institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica; - Atendimento ao Programa Emergencial de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica; - Resolução CNE/CP nº1/02 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica; - Resolução CNE/CP nº2/02 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica; - Resolução CNE/CP nº 1/06 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura; - Resolução CEPE/CA nº 0245/09 que estabelece o Projeto Pedagógico de Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia integrante do Programa Emergencial de Professores em exercício na Educação Básica Pública; - Resolução CEPE nº 051/10 que regulamenta a criação dos cursos na modalidade a distância na UEL; - Parecer CNE/CES nº 136/10 que trata da Regularidade da autorização conferida à Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali) para oferta do Programa Especial de Capacitação em Serviço destinado aos docentes da Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental.
UEM	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – Art. 87. - Resolução CNE/CP nº 1/06 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura.
UNICENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº Lei 9.394/96. - Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia; - Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância - Atos Legais. Reconhecimento: Decreto nº 7.069, de janeiro de 2013; - DOE nº 8.88, de 21 de janeiro de 2013; - Resolução nº 003-CEPE/UNICENTRO, de 6 de janeiro de 2015; - Resolução nº 154/2005 que instituiu normas para a oferta de cursos na modalidade a distância (interna); - Resolução nº 016/2011 e nº 012/2014 que rege as normas acadêmicas para a educação a distância (interna).
UFPR	<ul style="list-style-type: none"> - Lei 9.394/96 – que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; - Resolução CNE/CP 01/2002 – 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 02/2002 – 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; - Lei 10.436/2002 – que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências; - Resolução CNE/CP 01/2004 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; - Decreto 5.626/2005 – que regulamenta a lei nº 10.436/2002;

	<ul style="list-style-type: none"> - Parecer CNE/CP 05/2005 – referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; - Parecer CNE/CP 03/2006 – referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; - Resolução CNE/CP nº 01/2006 - que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
UEPG	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; - Parecer nº 009/2001-CNE; - Resoluções nos 01/2002-CNE/CP e 02/2002-CNE/CP; - Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 – CNE – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura; - Criação do curso: Resolução CA nº 111 de 06 de novembro de 1961; - Reconhecido pela portaria do MEC nº 111 de 06 de agosto de 1961; - Diário Oficial da União nº 95 de 20 maio de 2008. - Resolução CEPE Nº 069 de 14 de Abril de 2009.
UFSC	Não há postagem.
UDESC	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; - Artigo 87 da LDBEN/96 e seu parágrafo terceiro: “§ 3; - Resolução CNE/CP 1/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia - Art. 4º.
UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura; - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, publicadas no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006.
FURG	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 – (Art. 62); - Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram promulgadas através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.
UFSM	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006; - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; - Resolução CN/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a Diretrizes para a Formação de Professores e sua duração com a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

No Quadro 29, pontuamos os atos legais mais citados na elaboração dos PPC. Como previmos, a presença da LDBEN nº 9.394/96 consta em todos os documentos. A Resolução CNE/CP nº 1/06, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, está presente nas IES UEL, UFPR, UEPG, Udesc, UFRGS, FURG e UFSM. O Artigo 62, citado pela FURG, e o Artigo 80, pela UEL, foram as referências mais específicas quanto à formação de professores na modalidade a distância.

Esses dados indicam que os PPC postados apresentam os marcos legais que devem subsidiar o Ensino Superior, especialmente o curso de Pedagogia na modalidade EaD. A UFPR não explicita a modalidade EaD, como assinalamos. Defendemos que as políticas públicas educacionais, estruturadas na democracia, existem para assegurar educação de qualidade a todos os brasileiros. Acreditamos que a aquisição de conhecimentos e informações

proverá a população da ciência de seus direitos e deveres e que esse processo pode ocorrer em contextos escolares físicos e virtuais.

As políticas de formação de professores são, muitas vezes, enquadradas no que Castro (2003) define como estratégias de ajuste estrutural, e direcionam as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Não podemos desconsiderar que a oferta de formação de professores está atrelada ao momento histórico e à ideologia vigente. A partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96 e dos decretos, resoluções e portarias dela decorrentes, estruturaram-se princípios, ações e direcionamentos norteando as formações de professores realizadas em âmbito nacional. Com os referidos marcos regulatórios, intencionava-se promover a unidade nas propostas e ações a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Entretanto, as ações propostas no interior das universidades e institutos podem ser variáveis decorrentes, por exemplo, de limitações econômicas e estruturais e nem sempre dar conta de contemplar na íntegra as exigências legais.

Os marcos regulatórios para a modalidade a distância são produzidos à medida que índices, ações de gestão e pedagógicas bem sucedidas são elencados e balizados, e apresentadas as fragilidades e carências para que possam ser produzidas novas regulações, subsidiando futuras ações que visem sanar ou minimizar os índices negativos dessa modalidade. Exemplo dessa constante preocupação com os marcos regulatórios para a EaD é o mais recente Decreto nº 9.057/17, que revogou o Decreto nº 5.622/05 visando regulamentar mais uma vez o Artigo 80 da LDBEN nº 9.394/96.

Verificamos algumas alterações que se diferenciam do Decreto anterior; no Artigo 11, § 2º e § 3º, instaura-se a possibilidade de as IES obterem credenciamento exclusivo para oferta de educação a distância sem necessariamente ofertar a modalidade presencial ou de maneira concomitante. Ainda as IES públicas são credenciadas automaticamente e de forma imediata conforme o teor do Artigo 12; os polos de apoio presencial serão avaliados nas IES *in loco*, conforme Artigo 13; e autonomia das IES de acordo com os Artigo 14.

Percebemos, por conseguinte, a dinamicidade das políticas educacionais; à medida que são elaboradas, sofrem influências política e

econômica dos diversos segmentos da sociedade. Essas políticas definem indicadores e instrumentos de avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que contribuem para a oferta de cursos que priorizem a qualidade e sejam referência na modalidade. Para tanto, se fazem necessárias políticas públicas educacionais articuladas que atendam tanto a formação inicial quanto a continuada para que, diante de um processo sistemático de regulação, acompanhamento, monitoramento e avaliação, a modalidade se fortaleça, promova um ensino de qualidade, com maior credibilidade e conseqüente reconhecimento social.

Muitas críticas são direcionadas às políticas públicas educacionais e à aplicação da Lei. Observamos que, ao longo dos anos, as tentativas de reformar o sistema educacional ainda não deram conta de superar a crise na educação em todos os níveis e modalidades.

5.5.3 Formação para o uso das tecnologias como elemento formativo na construção do conhecimento significativo e produção de objetos de aprendizagem

Essa categoria é considerada fundamental na formação dos pedagogos. A modalidade a distância provoca novas formas de pensar e rever o ensino presencial, principalmente ao considerar que o domínio das TIC pode levar à construção de objetos de aprendizagem, colaborando para um processo de ensino e de aprendizagem significativo, como disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/06. As menções encontradas nos PPC estão dispostas no Quadro 30.

Quadro 30: Formação para o uso das tecnologias como elemento na construção do conhecimento significativo e produção de objetos de aprendizagem

IES	FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS COMO ELEMENTO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO E PRODUÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM
UEL	Não faz menção à categoria analisada
	Cada vez mais se torna imperioso que a educação desenvolva nos alunos a capacidade de lidar com uma gama de informações e de habilidades a fim de que eles saibam, quando da atuação profissional, integrar a teoria e a prática (p. 2). Perfil do egresso: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando

UEM	<p>domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (p. 4).</p> <p>Objetivos da disciplina: Introdução à Educação a Distância Apresentar os fundamentos teóricos da modalidade de educação a distância. Capacitar os alunos para utilização da plataforma de aprendizagem (p. 8).</p> <p>Objetivos da disciplina Educação, Comunicação e Mídia: Problematizar a ação pedagógica dos meios de comunicação. Apresentar os meios de comunicação como instrumentos de cognição e difusores de pedagogias. Propor alternativas de relacionamento com os meios de comunicação (p. 8).</p> <p>Objetivos da disciplina Educação e Novas Tecnologias Promover uma reflexão sobre as implicações sociais e pedagógicas do uso das novas tecnologias na educação. Analisar o impacto provocado pelo desenvolvimento das novas tecnologias para a criação de cursos de educação a distância no Brasil (p. 10).</p>
UNICENTRO	<p>A educação escolar exige, cada vez mais, conhecimento, competência, uso das modernas tecnologias para se ter resultados efetivos. Enfrentando desafios e compartilhando vitórias, o profissional da educação precisa estar em sintonia com as exigências de um leque cada vez maior de conhecimento para o uso das TIC. Buscase, no Curso de Pedagogia, que haja uma articulação do professor frente a essas novas ferramentas, e com o potencial que estas oferecem em termos de práticas pedagógicas diferenciadas, flexão de tempo e de currículo, processo interacional de ensino-aprendizagem, etc. (p. 63).</p> <p>A preocupação não é a de treinar pessoas para o uso das tecnologias, mas para operar de modo fluente os novos meios tecnológicos e a partir de sua instrumentalização ter o poder de criar bens e serviços, filtrar informações que favorecem a compreensão e a possibilidades de influir de modo crítico e participativo na sociedade (p.64).</p> <p>[...] tanto docentes, como discentes ressaltam a importância do uso de plataformas virtuais para a concretização de mais uma alternativa tecnológica e metodológica para ser manuseada na educação, tendo em vista que as ações docentes para o século XXI necessitam estar direcionadas para uma práxis pedagógica reflexiva, autônoma e contextualizada, conforme os anseios de uma ecologia cognitiva. O potencial das tecnologias da comunicação e informação representa a possibilidade de concretizar uma democracia cognitiva, permitindo a construção individual e coletiva de conhecimento, num espaço e tempo determinados pela promoção profissional de um número muito grande de homens e mulheres (p. 64).</p> <p>Hoje, pensa-se em uma organização para além do AVA, com tecnologias que possam ser utilizadas e combinadas para mediar o processo de aprendizagem da forma mais apropriada a cada curso. Assim, a Unicentro trabalha com muitas ferramentas educacionais: e-book, videoaulas, webconferências, biblioteca virtual, midiateca, e vem fortalecendo ações que utilizem as redes sociais como, por exemplo, disciplinas disponibilizadas no facebook.</p> <p>[...] no Curso de Pedagogia, o uso das Tecnologias de Informação tem se firmando como um espaço em que o processo de ensino-aprendizagem pode ser concretizado, ou seja, o uso das tecnologias como forma de analisar criticamente os fundamentos e o papel desses aparatos no âmbito de ensino. É notório que as TIC, ao se inserirem ao processo educacional do Curso de Pedagogia, promovem a interação virtual síncrona e assíncrona envolvendo alunos, professores e instituição (p. 64).</p>
UFPR	Não faz menção à categoria analisada
UEPG	Objetivo do curso: constituir-se em um espaço permanente de

	<p>discussão, experimentação de novas alternativas educacionais e redimensionamento da prática pedagógica, não se configurando como um projeto fechado e acabado (p. 5).</p> <p>- utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de ensino, de pesquisa e de sua aprendizagem profissional (p. 13).</p>
UFSC	Não há postagem.
UDESC	<p>Priorizar conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sócio-político-econômico e étnico-cultural brasileiro, bem como o uso das tecnologias de informação e de comunicação (p. 5)</p> <p>Formar professores/as capazes de desenvolver atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação (p. 6).</p> <p>O profissional ainda estará apto para produção e difusão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos, bem como para assumir atividades em áreas emergentes do campo educacional (p. 8).</p> <p>Domínio das tecnologias da informação e da comunicação para sua inserção nos processos de gestão de sistemas educacionais e processos de ensino e aprendizagem (p. 9).</p> <p>A formação do pedagogo/profissional deverá proporcionar-lhe: Relacionar as linguagens dos meios de comunicação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (p. 11).</p> <p>Realizar pesquisas diagnósticas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre a realidade sociocultural do corpo discente, suas experiências não-escolares; sobre os processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios, sobre as propostas curriculares e diferentes mediações tecnológicas; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas presenciais e a distância (p. 13).</p> <p>Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados utilizando-se das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas (p. 13).</p> <p>Oferece: Caderno Tecnologia Educ. e Aprendizagem (p. 92).</p>
UFGRS	<p>- Qualificar os professores para a utilização de recursos informáticos na escola, privilegiando a aprendizagem baseada na construção cooperativa de conhecimento;</p> <p>- Contribuir para criar uma cultura de redes cooperativas intra e inter escolas a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação na prática pedagógica;</p> <p>- Refletir sobre aspectos teórico-práticos que propiciem, aos alunos-professores, meios adequados para avaliar criticamente tanto os métodos educacionais vigentes quanto os recursos informáticos disponibilizados (p. 8).</p>
FURG	<p>Os avanços da ciência, da tecnologia e as exigências mercadológicas determinam novos e emergentes paradigmas. Essa nova era registra mudanças na forma de agir das pessoas, revelando profundas alterações na produção e disseminação do conhecimento, já não importa a acumulação de conhecimentos, mas as variadas formas de ter acesso a eles (p. 14).</p> <p>Nos últimos anos, os espaços de educação informal têm se ampliado. O advento da informática, e de outras atrativas formas de aprender estão se incorporando ao cotidiano das pessoas. A Escola precisa entrar no compasso das vertiginosas transformações sociais (p. 14).</p> <p>A escolha da plataforma <i>Moodle</i> deve-se a suas características, entre as quais pode-se destacar: -Apresenta a informação de uma forma mais interativa, propiciando ao educando participar mais ativamente da elaboração e construção do conhecimento, tanto individual como em</p>

	grupo; - Fornece múltiplas representações e oportunidades para que os educandos e educadores reflitam sobre as questões e temas estudados, buscando alternativas para os problemas apresentados e sendo capazes de explicarem como os mesmos foram resolvidos (p. 46).
UFSM	Não faz menção a categoria analisada.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2017) a partir de dados coletados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância. (grifo nosso)

As expectativas para essa categoria, que se refere à formação para o uso das tecnologias como elemento na construção do conhecimento significativo e produção de objetos de aprendizagem, foram frustradas ao constatarmos que poucos PPC ofertados na modalidade EaD lhe fazem menção. Uma categoria que trata da formação, na qual a construção do conhecimento se dá, em grande parte, via tecnologia, em algumas IES apresenta referências sucintas e incipientes. As IES, UEL, UFPR e UFSM não fazem menção e a IES UFSC não postou o referido documento.

Defendemos que uma formação de professores na modalidade a distância deve priorizar a construção do conhecimento teórico para a reflexão sobre os diferentes impactos das tecnologias na sociedade, bem como o conhecimento técnico que possibilite explorar diferentes mídias comunicacionais e contribuir para sua prática docente. As tecnologias encontram-se disponíveis nas instituições educacionais, porém os professores precisam de formação tal que as priorize como mecanismo de produção do conhecimento.

A UEM enfatiza que cabe à formação inicial empreender caráter prioritário no desenvolvimento da capacidade de aliar teoria e prática a partir do domínio das TIC. Para isso, recorre ao que está posto no Artigo 5º nas DCN do Curso de Pedagogia/06. Reconhece os meios de comunicação como instrumentos que podem promover o processo de cognição do conhecimento e como divulgadores de técnicas que facilitam a aprendizagem.

A Unicentro destina um tópico para tratar da relação e importância das TIC no curso de Pedagogia. Ressalta o uso do AVA com seus dispositivos midiáticos como mecanismos para promover o ensino e a aprendizagem de forma síncrona e assíncrona. Destaca que a prioridade está voltada para a instrumentalização, que possibilite, além do uso pedagógico, criar bens e serviços, selecionar informações de maneira crítica, o que sugere a criação de

objetos de aprendizagem que contribuam para o ensino na perspectiva da construção significativa do conhecimento. As metodologias utilizadas via AVA, além de serem reconhecidas como a concretização de importantes e diferentes práticas docentes que merecem estudos e pesquisas, são apresentadas como possibilidade de se tornarem referência e serem adotadas em outros cursos ofertados pela IES, na modalidade a distância e na presencial.

A UEPG assinala a experimentação de novas alternativas educacionais redimensionando a prática docente, e considera as TIC como ferramentas de ensino, pesquisa e aprendizagem profissional. Atende ao que se espera de um curso na modalidade a distância, sintonizado com as demandas atuais da formação de professores.

A Udesc atribui relevância às tecnologias, pois as concebe como facilitadoras da promoção de análises e reflexões acerca do processo educativo. Salaria uma formação voltada para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão e a difusão desse conhecimento a partir do uso das TIC. Tais atividades incluem pesquisas diagnósticas que envolvam a realidade sociocultural, os processos de ensino e de aprendizagem, as propostas curriculares, diferentes mediações pedagógicas, organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas no ensino presencial e a distância. Vale ressaltar que a referida IES oferece aos alunos do curso um caderno intitulado Tecnologia, Educação e Aprendizagem para que realizem aprofundamentos teóricos e práticos.

A UFRGS, ao compreender as tecnologias como mecanismo que pode possibilitar a construção cooperativa do conhecimento, nelas reconhece a ferramenta para a criação da cultura de redes intra e inter escolares contribuindo para a troca de experiências docentes que incluam práticas diferenciadas e possíveis de serem adotadas e multiplicadas, colaborando com a prática pedagógica. Outro aspecto é a necessidade formativa para que o egresso possa avaliar criticamente os métodos educacionais e as tecnologias disponibilizadas para esse fim.

A FURG, ao citar as mudanças na produção e disseminação do conhecimento, reconhece que, nos dias atuais, não se enfatiza a acumulação de conhecimentos, mas as formas em que se têm acesso a estes. As tecnologias são importantes nesse processo, consideradas capazes de

promover e ou contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. Destaca as características da plataforma *Moodle* e suas interfaces, assinalando que esta, ao promover a comunicação síncrona e assíncrona, permite ao aluno administrar seu tempo e ritmo de aprendizagem, mas em contrapartida, exige participação efetiva de maneira individual e coletiva.

Os dispositivos do AVA, se apoiados na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), de acordo com Schlünzen (2000), possibilitariam a interação, o acompanhamento e a avaliação pelos tutores e professores, isto é, aquela em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são utilizadas para promover uma aprendizagem mais autogerida. Nessa abordagem, as TDIC permitem ao acadêmico o fácil e rápido acesso a informações que lhe ajudarão a explicitar seu pensamento, desenvolver projetos, testar hipóteses e refletir sobre os resultados, depurar as ideias e com a mediação do professor e tutor e promover uma aprendizagem contextualizada. Acreditamos que o acadêmico estará amparado para sanar dúvidas pertinentes ao conteúdo, realizar atividades e compartilhar experiências, dúvidas, críticas ao curso e ou às disciplinas em estudo. Portanto, a IES que reconhece a importância das tecnologias e sua contribuição nos aspectos pedagógicos valoriza e contempla mais um elemento constitutivo da formação do pedagogo e se encontra sintonizada com a demanda da atual sociedade tecnológica.

5.6 Análise das concepções de tecnologia presentes nos documentos oficiais: LDBEN nº 9.394/96; DCN dos Cursos de Pedagogia/06 e Resolução nº 1/16 - Diretrizes e Normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância

Cada marco regulatório, ao ser instituído, traz em seu texto uma evolução no conceito de tecnologia. Esse aspecto demonstra que, aos poucos, a modalidade a distância, que tem nas tecnologias seu veículo propulsor, vem se efetivando e ganhando espaço no sistema educacional brasileiro. A LDBEN nº 9.394/96, quando faz referência à educação a distância, a aborda como mecanismo de acesso à educação, isto é, uma concepção centrada no meio,

voltada para sua efetivação em um sentido utilitarista, destinada à formação de professores em exercício (Artigo 80), instrucionista como recurso educativo no atendimento aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem (Artigo 59) e voltada para as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Artigo 39).

Nas DCN do Curso de Pedagogia/06, está presente uma nova abordagem sobre as tecnologias, em uma concepção centrada no processo (Artigo 4) ao destinar à formação o desenvolvimento da capacidade de compreender a aplicação das tecnologias como mecanismo propulsor da aprendizagem significativa. A necessidade de integração das tecnologias no processo formativo do pedagogo é destacada no Artigo 5, delegando ao curso a responsabilidade de promover atividades práticas, propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação teórica, experiências e utilização de recursos pedagógicos e capacitando o egresso nas investigações e análises dos processos educativos, de gestão e avaliação para então ser capaz de elaborar e propor ações educacionais consistentes e inovadoras (Artigo 6). Nas DCN, outras evidências acentuam uma evolução na concepção de tecnologia ainda não claramente definida, com tendência à perspectiva construcionista quando é exigido do egresso do curso de Pedagogia o domínio das tecnologias de informação e comunicação. Tratam, ainda, da criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que devem contemplar a diversidade social e cultural brasileira. Isto é, a dimensão tecnológica para o uso pedagógico como uma necessidade nas modalidades presencial e a distância.

A Resolução nº 1/16, como mais um marco regulatório direcionado para o fortalecimento da educação a distância enquanto modalidade educativa do sistema educacional brasileiro, reconhece a mediação pedagógica via tecnologia nos materiais digitais propostos, na docência, na tutoria, na gestão e na formação de professores para a modalidade como condições fundamentais para sua efetivação (Artigo 2). Apresenta melhoria nos processos de avaliação, visto que esse aspecto é considerado motivo de críticas pelos que se contrapõem à modalidade. A Resolução promove a necessidade de

discussões, no interior das IES, sobre a presença da EaD e sua contribuição para a educação brasileira, seu reconhecimento e valorização.

Pontuamos que a Resolução nº 1/16 defende um projeto orgânico que sintonize PDI, PPI e PPC como articuladores das ações formativas nos cursos a serem desenvolvidos nas IES. As tecnologias devem encontrar-se permeadas nesse discurso como condição para seu desenvolvimento. Em nossa percepção, a Resolução atribui e reafirma um caráter voltado para a concepção construcionista, da qual encontramos alguma evidência nas DCN do Curso de Pedagogia/06. Ressalta as tecnologias como propiciadoras da articulação, da interação, responsáveis pela complementação da virtualidade “real” e da presencialidade, reconhecendo o aprender em rede, termos não referenciados em outros documentos legais até então. É reconhecida, portanto, a capacidade das tecnologias de promover o “estar junto virtual”, deixando de lado o suposto isolamento do professor e alunos, motivo de severas críticas à modalidade (Artigo 2).

Salientamos que os PPC das IES, postados em suas páginas oficiais virtuais que ofertam curso de Pedagogia na modalidade a distância, deveriam se encontrar em consonância com os documentos oficiais mais recentes que subsidiam a sua construção. Ao questionar e buscar justificativas para tal, um fator estaria direcionado ao ano de publicação dos PPC. Essa expectativa, contudo, não se confirmou, pois nem todos os documentos publicados após as DCN do Curso de Pedagogia/06 possuem uma concepção de tecnologia centrada no processo, como a apresentada nessa Diretriz. As IES que atendem essa perspectiva, isto é, cuja concepção é centrada no processo, são: UFPR (2007), UEL (2011) e UEM (2013). Entretanto, mesmo decorridos anos da publicação das DCN de Pedagogia/06, UEPG (2009), Udesc (2009) e FURG (2010) salientam a concepção de tecnologia direcionada para o desempenho profissional, como via de qualificação para ingressar ao mundo do trabalho. A Unicentro, ao destacar a necessidade do uso competente das TIC para o aprimoramento da prática pedagógica aliada à ampliação da formação cultural dos professores e estudantes, se mostra inclinada à concepção construcionista de tecnologias no processo formativo do pedagogo. UFRGS e UFSM não apresentam data de publicação no documento postado e na UFSC não há postagem do documento em sua página virtual oficial.

Sendo assim, todos os PPC dos cursos de Pedagogia pesquisados, apesar de apresentarem referências sobre as tecnologias, não detêm uma concepção claramente definida para atender às demandas tecnológicas atuais e que possam propor uma formação inicial do pedagogo que supere e desconstrua a visão linear da tecnologia focada como meio para se atingir algum propósito ainda presente no PPC das IES brasileiras aqui analisadas. Uma mesma IES pode apresentar uma ou mais concepções de tecnologia ou não apresentar uma concepção claramente definida.

Quando se trata de analisar se a formação proposta para o curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância consegue aliar teoria e prática no trato das tecnologias, essa percepção se torna inviável considerando a ausência material que possibilite tal confirmação. O que os textos dos PPC e as ementas das disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância apresentam são menções de conteúdos passíveis de serem abordados, isto é, subentendem direcionamentos que vão da concepção e utilização das tecnologias como meio, avançando no direcionamento de uma proposta de ensino que considere as tecnologias no processo, além das concepções que vislumbram nas tecnologias a possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, desempenho profissional, centradas na inclusão digital. O fazer docente por meio da escolha e da realização das práticas metodológicas poderia nos dar indicativos de uma práxis pedagógica que alie os conhecimentos teóricos e práticos.

As ementas das disciplinas disponibilizadas, em certa medida, procuram atender ao que se propõem as bases legais que subsidiam a promoção do curso; o que fica visível é a falta de atualização dos PPC. Isso pode decorrer da ausência da inovação da página oficial virtual das IES, pois periodicamente, para a renovação de reconhecimento de curso, são solicitados que os PPC encontrem-se em conformidade com os marcos regulatórios vigentes para a modalidade e atualizados. Essa ausência de renovação e de discussões sobre as tecnologias no processo formativo do pedagogo tende a ser sanada, porque à medida que os marcos regulatórios legais são alterados possibilitam análises, discussões, mudanças das concepções existentes e conseqüentemente revisões desses documentos, tornando-os, portanto,

referências de fato para o planejamento, a organização e a execução dos cursos de Pedagogia.

6. CONCLUSÃO

Na presente Tese, ao contextualizarmos a história, a política e os aspectos legais da formação de professores brasileiros, procuramos trazer referências e ao mesmo tempo instigar a reflexão sobre esse processo que sofre interferências decorrentes de tensões e disputas provocadas pela influência internacional, pelos interesses nacionais de diferentes setores da sociedade e seus agentes sociais. Como vimos, o contexto socioeconômico e político de cada período histórico impulsionou a produção de marcos legais que, ao proporem organicidade ao curso de Pedagogia e a forma como as IES conseguem absorvê-los e efetivá-los, acabaram influenciando a proposta de formação inicial dos professores.

Ao longo desta Tese, defendemos que a formação inicial docente, em específico a do pedagogo, constitui-se, na história brasileira, base relevante na composição da nossa sociedade. O primeiro objetivo, no sentido de auxiliar a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da região sul do país, foi investigar os elementos que compõem, histórica e politicamente, o processo de formação inicial do pedagogo no período pós-LDBEN nº 9.394/96. Todavia, sentimos necessidade de pontuar, de modo sucinto, as outras duas leis de diretrizes e bases da educação que antecederam à atual para então analisar e compreender os diferentes modelos formativos impostos ao pedagogo. Destacamos que nas DCN para o Curso de Pedagogia/16, ao terem sua função ampliada com a possibilidade de atuação em diferentes níveis, gestão e contextos escolares e não escolares, o pedagogo passou a receber uma formação generalista, exigindo a reformulação dos PPC das IES. Essa formação foi adaptada às exigências da sociedade atual e ao interesse da classe dominante.

Decorrentes da LDBEN nº 9.394/96, novas demandas socioeconômicas e políticas provocaram o reconhecimento, o acréscimo e a alteração das modalidades existentes. Foram criadas a Educação de Jovens e Adultos (Artigo 37); Educação Profissional (Artigo 39); Educação Especial (Artigo 58); Educação Indígena (Artigo 78); Educação de Igualdade Racial (Lei nº 10.639/03 – mudança da LDBEN no Artigo 26-A); Educação do Campo (Artigo

28) e Educação a Distância (Artigo 80), que implicam a necessidade reestruturação dos PPC do curso de Pedagogia.

A modalidade a distância foi impulsionada pelas inovações das tecnologias da informação e comunicação ao se tornarem o mecanismo que viabiliza o acesso ao Ensino Superior, desconsiderando o espaço geográfico e temporal. As TIC promovem os cursos a distância e constituem desafios à formação, especialmente em relação a seu uso pedagógico, o qual exige conhecimentos teóricos e técnicos específicos. Esse entendimento, a nosso ver, impõe aos PPC do curso de Pedagogia, além do cumprimento das exigências legais, novos modos de ensinar e de aprender a partir de seu uso. Isso pressupõe uma concepção de tecnologia que reconheça as TIC como desencadeadoras e potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem, particularmente para a modalidade a distância.

Como ponto central na formação inicial, quando tratamos das atuais tecnologias da informação e comunicação, verificamos que os PPC que dão suporte epistemológico e organicidade para as ações que devem ocorrer durante o curso de Pedagogia compreendem as tecnologias sob diferentes perspectivas.

A compreensão referente à tecnologia como aquela que pode possibilitar ao homem refletir sobre si mesmo, seus problemas e exigências é fundamental no ato de ensinar e aprender, de formar e promover a formação, incluindo o rompimento com práticas e concepções educacionais historicamente instauradas. As tecnologias, ao estarem presentes em nossa sociedade e nos diferentes contextos educacionais de maneira irreversível, influenciam a adoção de novos comportamentos e denotam responsabilidade a cada um que as utiliza.

Nesse sentido, no tocante às discussões necessárias acerca das tecnologias na EaD, ao analisarmos o PPC das IES pesquisadas, verificamos que ainda não apresentam um suporte epistemológico que possa delinear que pedagogo se pretende formar diante da presença das tecnologias e das mudanças por elas provocadas na formação dos sujeitos e da sociedade. Seriam discussões centradas nas possíveis contribuições das tecnologias para agregar qualidade ao processo formativo e à importância e necessidade de

encaminhamentos pedagógicos a serem realizados pelos professores e tutores do curso.

A presença de uma ou mais concepções sobre tecnologias em um mesmo PPC demonstra que estes reconhecem sua relevância social e a necessidade, por parte dos alunos e não dos docentes, de sua apropriação. São referências direcionadas ao atendimento das exigências legais, sem discussões pertinentes e relevantes. Parecem desconsiderar que os alunos estão imersos em um mundo digital e que professores e alunos carecem urgentemente de conhecimentos que os orientem a utilizá-las profissionalmente, de forma pedagógica, criativa e crítica e de cunho pessoal, de maneira ética e segura. Percebemos lacunas a serem ainda repensadas pelas IES.

A ausência de discussão que reconheça que os debates relativos às tecnologias devem permear a estrutura organizacional do curso de Pedagogia concorre para a promoção de um modelo formativo fragmentado e fragilizado, visto que poderá não atender as exigências teóricas e técnicas de um fazer pedagógico atualizado com as inovações tecnológicas do seu tempo. Esse fato, indica que os “saberes profissionais” apontados por Tardif (2002), que deveriam ser constituídos na formação inicial (curriculares e disciplinares) não foram consolidados, acarretando fragilidades nesse aspecto.

Com a LDBEN nº 5.692/71, a educação, em uma concepção tecnicista, sob influência dos mecanismos externos e aliados à necessidade de mão de obra especializada para atender o processo de industrialização que se instaurava no país, ao mesmo tempo em que objetivava preparar o aluno para exercer papéis sociais, em uma tendência progressista liberal, voltava-se para o atendimento do modelo de produção capitalista. As tecnologias se fizeram presentes principalmente como instrumento e meio para a organização sistêmica do ensino, imperando a instrução programada como modelo de aprendizagem.

A promulgação da LDBEN nº 9.394/96 manteve as tecnologias em uma concepção centrada no meio, de cunho utilitarista, porém como mecanismo impulsionador, de acesso e promoção da educação a distância. Houve avanço e alteração apenas da concepção de tecnologia, que se voltou para o processo, com as DCN do curso de Pedagogia/06. As Diretrizes preconizam a necessidade do domínio das tecnologias direcionadas para a melhoria dos

processos educacionais em que o docente deve promover e criar, diante do domínio tecnológico, situações e objetos de aprendizagem significativos. Somente uma década após a promulgação da LDBEN vigente e por meio da publicação da Resolução nº 1/16 as tecnologias são concebidas como desencadeadoras dos processos de interação, como complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real” e potencializadoras dos processos de ensino e de aprendizagem. Percebemos a concepção construcionista, posto que exige do aluno deixar de ser espectador passivo e ser o sujeito que produzirá algo, o promotor do seu conhecimento, e a partir da compreensão daquilo que é proposto, realizá-lo com o auxílio da tecnologia.

Nessa breve retomada da evolução das concepções de tecnologia nos documentos que subsidiam legalmente a constituição do PPC dos cursos de Pedagogia, tivemos o propósito de lembrar que as influências políticas e socioeconômicas que resultaram em diferentes tendências pedagógicas, cada uma em sua época, produziram diferentes modelos formativos. Essa trajetória formativa traz contribuições positivas ou não presentes ainda hoje nas concepções adotadas pelos professores e que conduzem suas práticas pedagógicas. Nessa direção, consideramos que o primeiro objetivo desta Tese foi atingido.

O segundo objetivo, que foi mapear a oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito do Sistema UAB na região sul do Brasil, nos possibilitou elencar as justificativas para a implantação desse curso nas dez IES analisadas. As justificativas, ao circularem entre a democratização do acesso ao Ensino superior, atender os aspectos legais da LDBEN nº 9.394/96 e as DCN do curso de Pedagogia/96, atender as novas exigências do mundo produtivo e buscar formação dos professores para o uso das tecnologias na educação, nos mostraram que cada IES procura atender as especificidades socioeconômicas da abrangência de sua atuação.

Reconhecemos que são justificativas expressivas para a implantação e permanência dos cursos de Pedagogia, visto a amplitude de seu alcance no número de alunos atingidos e na abrangência geográfica. Com a adesão das IES ao Sistema UAB, muitos alunos têm a oportunidade de obter uma formação em nível superior ou dar continuidade a seus estudos, assim como a possibilidade de ascensão e mobilidade social.

O programa Universidade Aberta do Brasil é legítimo, propicia maior acesso à educação superior, interioriza o ensino público e atinge um contingente significativo de alunos. Sua contribuição histórica e social é inestimável para o sistema educacional brasileiro, especificamente quando é apontado, conforme Neder (2009), como uma possibilidade de (re)significação paradigmática no contexto de formação de professores ao considerar que na modalidade EaD são favorecidos os processos de interação, diálogo, construção coletiva de conhecimentos, nos quais professor e tutor assumem a função de mediadores e estabelecem parcerias com os alunos. É o incentivo à autonomia em busca do conhecimento, não de forma aleatória, e sim orientada.

Há muitos desafios a serem enfrentados pelo Sistema UAB, porém estes dependem de ações governamentais que compreendem os marcos regulatórios como aqueles que darão, cada vez mais, organicidade ao Sistema ao estabelecer normas para o credenciamento, autorização, reconhecimento e oferta de cursos, e ainda, avaliação criteriosa que priorize a qualidade do ensino ofertado na modalidade a distância. Outras ações atreladas aos marcos regulatórios referem-se ao aumento orçamentário destinado à modalidade; ampliação e estrutura necessária à sede e aos polos das IES; formação do corpo docente qualificado bem como remuneração; estudos que indiquem metodologias inovadoras respaldadas nas tecnologias da informação e comunicação; formação para atuação na modalidade e revisão das formas contratuais dos profissionais que nela atuam; diversificar os cursos ofertados, reduzir os índices de evasão, entre outros. São necessários investimentos que se justificam, pois poderão agregar qualidade ao ensino ofertado na rede pública mediante o número expressivo de alunos que atendem.

Defendemos nesta Tese a importância das tecnologias, sua familiarização e apropriação nos cursos de formação inicial de professores na EaD. Acreditamos ser uma condição que toma proporções maiores, porque além de envolver questões pedagógicas, envolvem questões administrativas e econômicas dos cursos, e comprometem os índices de aproveitamento desejáveis.

As DCN do Curso de Pedagogia/06, quando tratam do perfil desejado do egresso e assinalam que este deve apresentar domínio e habilidades com as tecnologias na construção de objetos de aprendizagem, contribuindo para a

apreensão significativa do conhecimento, tornam-se relevantes, motivo de reflexões e debates por aqueles que organizam e estruturam a formação inicial do pedagogo. As Diretrizes não fazem distinção entre as modalidades presencial e a distância. Essa necessidade posta nas DCN do Curso de Pedagogia/06 levou-nos a buscar referências e dados históricos e legais pertinentes ao Sistema UAB, mapear a oferta dos cursos de Pedagogia na modalidade EaD, buscar as justificativas das IES que ofertam o curso, bem como as disciplinas e ementas referentes às tecnologias. Isso nos faz acreditar que atingimos mais um objetivo proposto nesta Tese.

O terceiro objetivo desta Tese foi buscar a presença de concepções de tecnologia nos PPC. Consta nos PPC do curso de Pedagogia na modalidade a distância o termo tecnologia, mas em nenhum documento encontramos uma base conceitual claramente definida ou um conceito formalmente exposto. Foi a leitura realizada na íntegra dos documentos que nos levou à compreensão e à classificação das concepções de tecnologia. Encontramos concepções que transitam entre centradas no meio, no processo e ainda voltadas para o construcionismo. Percebemos a busca de diferentes motivos que a justifiquem no processo formativo do pedagogo, mas sem atribuí-las como necessidade emergencial.

Nesta Tese, buscamos evidenciar que as tecnologias midiáticas da informação e comunicação são mais do que simples suportes nos processos educativos. Alteram nosso processo cognitivo, isto é, nosso modo de pensar, adquirir conhecimento, sentir e estabelecer as relações na sociedade. Vivenciamos um modelo de sociedade digital diferente do modelo industrial e analógico que nos precedeu.

Nessa direção, cientes da presença das tecnologias nos contextos educativos, acreditamos que o texto do PPC deveria discutir a necessidade de encaminhamentos pedagógicos que levem, por parte dos envolvidos na oferta do curso, a ampliação e aquisição de conhecimentos múltiplos, habilitando os participantes a desenvolver ações pedagógicas pautadas na reflexão e na criticidade sobre os impactos sociais e econômicos causados à sociedade decorrentes de sua incorporação e naturalização. Dessa maneira, o PPC contribuiria para desmistificar o endeusamento que ocorre quando nos referimos às tecnologias digitais. Presenciamos, em consequência da sua

extremada valorização, um processo de humanização das tecnologias digitais fruto dos conteúdos midiáticos (som, imagens, textos, e outros) que delas se utilizam e propagam, pois em grande proporção estes se encontram vinculados às sensações de pertencimento e emoções que causam aos seus usuários. Estamos vivendo um tempo em que muitas pessoas criaram dependência dos artefatos de comunicação em tempo real e não se imaginam sem eles. É a naturalização das tecnologias no cotidiano das pessoas. Tal inevitabilidade deveria também ser ponto de discussão a ser tratado no PPC dos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância.

Além desse aspecto, nas pesquisas analisadas esperávamos encontrar discussão acerca dos postulados teóricos que versam sobre a aquisição da aprendizagem, particularmente os elencados por Vygotsky, em que os discursos orais unilaterais, ao serem substituídos pela interação, pela troca de conhecimento e pela colaboração grupal, fortalecem o diálogo, a troca de informações, o desenvolvimento do pensamento lógico e científico, possibilitando a construção social do conhecimento. As tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades de forma intensa e ativa no espaço cultural educacional virtual.

Na EaD, os espaços virtuais, textos e imagens são representações do aluno, tutor e professor. São as palavras postadas, os símbolos e senhas que os identificam em um AVA. A necessidade de criação da sensação da “presença síncrona”, isto é, a turma reunida, dependerá de programas e processos que a levem em consideração. Essa necessidade relacionada ao “estar junto” fortalece a promoção da “presencialidade virtual”, pois se no ensino presencial o ambiente escolar promove a coesão social, da mesma forma esse processo pode ocorrer na modalidade a distância, mas por meio das diferentes mídias disponíveis no AVA. Esse aspecto da EaD, tão criticado pelos contrários à modalidade, porém considerado relevante para os que a defendem, está presente na Resolução nº 1/16, Artigo 2, abordada nesta Tese.

Ao trazermos as disciplinas e ementas direcionadas às tecnologias encontradas nos PPC e as relacionarmos com a concepção identificada para verificarmos em que medidas se assemelham ou diferem, procuramos atingir o terceiro objetivo desta Tese. Verificamos que convergem entre si, mas os enfoques e direcionamentos pedagógicos são diversos. As principais

abordagens voltam-se a uma formação para as tecnologias na atuação na EaD; uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem; acesso ao mundo do trabalho e tópicos sobre o histórico, conceitos e evolução das tecnologias.

Ao ampliar o lócus de atuação do pedagogo, as tecnologias podem, em princípio, contribuir ao potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, a atuação em diversos contextos escolares e não escolares e a gestão de sistemas educacionais. Na modalidade a distância que acontece, em grande medida, em um AVA, isso deveria ser ponto comum e não voltado para um ou outro aspecto. A formação inicial do pedagogo, presencial ou a distância, deve estar em consonância com os marcos legais e considerar suas especificidades. Entretanto, algumas abordagens relativas às tecnologias devem ser comuns em todos os PPC: questões históricas e conceituais; seu uso pedagógico em diferentes disciplinas, tanto em ambientes presenciais e a distância; e as questões éticas, de segurança; bem como as implicações sociais e econômicas de sua presença e seu uso.

Defendemos veementemente que o ambiente educacional virtual não pretende suprimir os espaços presenciais. Todavia, práticas pedagógicas diferenciadas que reconhecem as tecnologias como potencializadoras do ensino são contribuições que poderão ampliar a perspectiva e a concepção das tecnologias no processo de ensino presencial e aprendizagem, rompendo com ações docentes lineares e tradicionais reproduzidas secularmente.

No quarto objetivo desta Tese, que foi investigar se as concepções identificadas nos PPC se assemelham ou diferem das concepções dispostas nos documentos legais que subsidiam o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Elencamos os seguintes documentos: a LDBEN nº 9.394/96, as DCN do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 02/15, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a vigente Resolução nº 1/16, que estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância para discorrermos acerca da trajetória legal que subvenciona a modalidade de EaD, visto a necessidade de regulação para maior organicidade decorrente de sua vultuosa expansão nas últimas duas décadas.

Verificamos o atendimento às exigências legais, quando se trata da presença da tecnologia nos PPC do curso de Pedagogia das IES, ao citá-las em seu texto e destinar disciplinas e ementas que as coloquem na formação do pedagogo. Volsi (2016, p. 1513), ao analisar as políticas públicas educacionais, afirma que deveriam encontrar-se conforme as exigências atuais da sociedade, pois de acordo com a Resolução CNE/CP nº2/15, o que se espera do egresso dos cursos de formação inicial e continuada é que “possuam os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade socialmente referenciada”.

Nesta Tese, buscamos aludir a importância das políticas públicas e sua influência na constituição do PPC que direciona o processo de formação do pedagogo. O percurso formativo vivenciado na formação inicial interfere diretamente na qualidade do exercício profissional desencadeado pelo egresso do curso. Reflete, portanto, o nível de apropriação da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que colocamos na centralidade, as TIC. No entanto, não podemos desconsiderar um fator essencial quando se trata de normatizações curriculares oficiais, como os dispositivos são lidos, interpretados e incorporados pelas IES. Esse movimento, por vezes, não é uniforme, decorre do nível de transferência do texto oficial às condições de “recontextualização, por meio do qual se direciona os significados de compreensão teórica para as ações efetivamente práticas. Quando Bernstein (1996) resume essa condição da passagem do discurso instrucional para o discurso regulativo, demonstra que os marcos legais, mesmo tentando uniformizar, resultam em movimentos que, ao recontextualizar, geram diferentes apreensões e discursos pedagógicos. Essas diferenças não deixam de legitimar os dispositivos normativos, mas causam impacto na formação inicial, alterando sua composição epistemológica (filosófica, ontológica e axiológica). Em decorrência dessas alterações na composição dos documentos encontramos uma possível justificativa que leva os PPC a apresentarem diferentes concepções quanto às tecnologias e suas disciplinas e ementas apontarem a abordagem de diferentes conteúdos a elas relacionados.

Nesse âmbito, procuramos, com a metodologia adotada, análise documental (GIL, 1999) e de conteúdo (BARDIN, 2006), confirmar nossa premissa inicial, na qual partimos do princípio que a ausência de discussões

sobre as tecnologias nos PPC dos cursos de Pedagogia a distância da UAB, ao fragilizar a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, acarretaria deficiências constitutivas na formação inicial do pedagogo, portanto não atenderiam na íntegra as exigências legais contidas na LDBEN nº 9.394/96 e nas DCN no curso de Pedagogia/06.

Quando aludimos à necessidade da presença das tecnologias como elemento constitutivo da formação do pedagogo, afirmamos que os PPC dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância atendem e estão em conformidade com essa prerrogativa legal, haja vista a presença de fragmentos de textos que mencionam as tecnologias da mesma maneira que dispõem de disciplinas e ementas voltadas exclusivamente para o trato de diversas questões relacionadas às tecnologias nos contextos educativos. Todavia, quando diz respeito à sua apropriação teórica e prática, concluímos que somente com a análise do PPC do curso de Pedagogia essa verificação não é possível, porque não há materialidade para comprovar tal premissa. Para tanto, se fazem necessários novos estudos que tenham, em uma pesquisa de campo, condições de verificação das manifestações profissionais do pedagogo decorrentes do uso das tecnologias nos contextos educativos, bem como o nível de desempenho e comprometimento desencadeado em virtude de sua apropriação teórica e sua vivência prática na formação inicial.

Percebemos claramente nas normativas legais, quando abordam as tecnologias, a convergência de interesses entre mudanças econômicas e formação humana. Observamos uma formação voltada para o pragmatismo social. Parece que vivenciamos o imperativo da adaptação. Nesse contexto, as tecnologias ainda são, em grande medida, prescritas e compreendidas em um caráter reducionista. Pontuamos que se faz necessário romper, superar e avançar para uma concepção de tecnologia em que a perspectiva esteja centrada no domínio técnico e na compreensão crítica dos condicionantes histórico-culturais. Devemos, portanto, não incorrer em uma centralidade formativa inadequada e insuficiente, na qual não consigamos superar a condição de inaptidão e alienação e ficarmos à mercê, enquanto massa manipulável, dos interesses capitalistas.

Uma formação inicial de pedagogo, independentemente da modalidade ofertada, deve considerar, prioritariamente, a qualidade e os saberes

constitutivos da formação. Precisa ser problematizada em diferentes âmbitos e principalmente nas IES que, por vezes, atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, se distanciando das formulações originais. Estamos cientes de que o processo de produção do discurso oficial e sua implementação pelas instituições educacionais instituem-se em “movimentos complementares, porém distintos, que por sua vez produzem deslocamento dos significados conceituais. Geram, portanto, diferentes percepções quanto às tecnologias no contexto educativo como auxílio na promoção da qualidade na formação inicial.

Optamos e defendemos que o PPC de uma IES, quando aprovado por um colegiado, torna-se uma lei, adquirindo caráter imperioso, devendo ser considerado como referência, instituído de significado e obrigatoriedade. Cabe então ao PPC manifestar o modelo formativo que se quer oferecer, bem como considerar os aspectos que poderão desencadear ações qualitativas ao curso.

Ao agregar qualidade ao processo de formação inicial do pedagogo na modalidade EaD, encontramos em Schön (1992) a matriz epistemológica voltada para o professor reflexivo. A atitude reflexiva, a capacidade de dialogar com os problemas relacionados à práxis pedagógica devem estar presentes em todos os segmentos que compõem a modalidade a distância. Isso pressupõe uma ação reflexiva que possa atingir a todos que de forma direta ou indireta estão envolvidos. Cabe a cada um a responsabilidade, em diferentes aspectos, na promoção do processo de aprendizagem a ser desencadeado, em especial e diretamente pelo professor, tutor e aluno, pois todos se encontram na condição de aprendentes.

Esse ponto de vista encaixa-se perfeitamente se o relacionarmos com as constantes evoluções na área tecnológica que exigem pesquisa, atualização e aprendizado constante. Quando nos reportamos à tecnologia atual, esta pode deixar de ser atual de um dia para o outro e ser suprimida por outra, mais moderna e que exija novos conhecimentos e habilidades técnicas. Com as tecnologias, o conhecimento deixa de ser estável e imutável. Passamos a viver em uma época em que a verdade absoluta deixa de existir e estamos constantemente aprendendo.

Destarte, não há um conhecimento superior ou mais importante que o outro: as aprendizagens se efetivam por diferentes modos de apreendê-las. As

conexões globais permitem aprendermos pela interatividade e de forma colaborativa. Nesse âmbito, é ilusório acreditar que o potencial tecnológico presente na educação e na sociedade, por si só, enquanto técnica a mais a ser utilizada em sala de aula, resolverá todas as arestas ou problemas pedagógicos. O sentido e a utilização da técnica dependerão dos contextos e dos objetivos que pretendemos atingir. Não devemos desconsiderar o potencial das tecnologias enquanto produto da sociedade atual, pois se assim o fizermos, desconsideramos o presente. Estamos cientes de que a cultura da tecnologia traz mudanças substanciais, e essas mudanças vêm acompanhadas pela característica da irreversibilidade. Para nós, a instauração e o enraizamento das TIC são fato consumado.

Para finalizar, defendemos que não bastará às IES aderirem ao Sistema UAB equipadas com arsenais tecnológicos com a finalidade de ofertar uma formação inicial ao pedagogo se o PPC do curso de Pedagogia não englobar, em suas bases epistemológicas, apontamentos que possibilitem reflexões sobre as tecnologias, articulando teoria e prática e pontuando sua relevância na formação desse futuro profissional da educação. A presença dessas discussões colaborará para que os que atuam na modalidade a distância considerem a condição inerente ao processo de ensino e aprendizagem possa ir além da transferência de conhecimentos e possibilitar a sua construção.

As tecnologias, ao se encontrarem em um contexto como desencadeadoras e potencializadoras do ensino e da aprendizagem mediadas pelo professor fazem que a legalidade dos PPC deve proporcionar discussões e reflexões em que todos sejam colocados na condição de indivíduos reflexivos, pesquisadores e aprendentes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.

AGUIAR, M. A. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XVII, n. 56, p. 506-515, 1996.

ALMEIDA, M. E. B. de. Informática e formação de professores. São Paulo. MEC. SEED. PROINFO, 1999. (Coleção Informática para a Mudança na Educação)

ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e formação de professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. v. 2. 191 p.

ALTOÉ, A.; PENATTI, M. M. O construtivismo e o construcionismo fundamentando a ação docente em ambiente informatizado. In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação e novas tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005. (Coleção Formação de Professores – EAD, n. 16)

ALONSO, K. M. Algumas considerações sobre a Educação à distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In: PRETTI, O. (Org.). **Educação a distância**: ressignificando práticas. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. In: IX Encontro Nacional da ANFOPE. Documento Gerador para debate nos grupos temáticos. **Anais...** Campinas, SP, 1998.

ATAÍDE, M. J. **Pedagogia de situação**. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, 1986. (Coleção Métodos Pedagógicos, Cadernos do Curso Pós-Básico, n. 4)

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da Educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37 p. 997-102, set./dez. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BENAVENTE, A. As ciências da educação e a inovação das práticas educativas. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO. **Decisões nas políticas e práticas educativas**. Porto: SPCE, 1992.

BERNSTEIN, B. **Classes, códigos e controle: a estruturação do discurso pedagógico**. Trad. de Tomaz Tadeu da silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOAVENTURA, S. S. de. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em:
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF>. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. **Censo/2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Brasília, DF: 2014a. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190/1939**. Rio de Janeiro, RJ: 1939. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>
Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 56/1966**. Brasília, DF: 1966b. Disponível em:
<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126181/decreto-lei-56-66>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2561/1998**. Brasília, DF: 1998a. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.494/1998**. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.303/ 2007**. Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 3.276/1999**. Brasília, DF: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 3.554/2000**. Brasília, DF: 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.622/2005**. Brasília, DF: 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.773/ 2006**. Brasília, DF: 2006a. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 1 jan 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.800/2006**. Brasília, DF: 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755/2009**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016**. Brasília, DF: 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 5 de jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.057/2017**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 08 dez. 2017.

BRASIL. **Deliberação da Câmara de Graduação nº 2/11**. Londrina, PR: 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_01_11.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Edital nº 1, de 20 de dezembro de 2005**. Brasília, DF: 2005b. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Brasília, DF, 20 dez. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Edital nº 1, de 20 de dezembro de 2006. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 2006c.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Brasília, DF: 1961. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540/1968**. Brasília, DF: 1968. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm>.
Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Brasília, DF: 1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF: 1996.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso
em: 6 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001**. Brasília, DF: 2001a. Disponível em:
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_l
ei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_l
ei10172.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11. 738/2008**. Brasília, DF: 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>.
Acesso em: 1 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF: 2014b Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.
Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, DF: 2017. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>
Acesso em: 03 de jan. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do
ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.
Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. **Parecer nº 251/62**. Currículo mínimo e duração para o curso de
graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documento, n. 11, p. 59-65,
1963.

BRASIL. **Parecer nº 349/72**. Brasília, DF: 1972. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 3 jan.
2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Brasília, DF: 2005c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 5 jan.
2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11
fev. 2006d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 6 jan.
2018.

BRASIL. Parecer nº 238/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 08 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7147-pces238-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº: 136/2010**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6288-pces136-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 567/2015**. Brasília, DF: 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36481-parecer-cne-ces-567-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10/2017**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos/ 1993**. Brasília, DF: 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 301/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 4.059/2004**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.134/2016**. Brasília, DF, 10 out. 2016b. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/portaria_mec_1134_16.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL, **Programa Nacional de Tecnologia educacional (PROINFO)**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <<http://wwwportal.mec.gov.br/proinfo>> Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Resolução nº1/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 12, 09 abr. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Brasília, DF: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/ 2002**. Brasília, DF: 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006e. Seção 1, p. 11.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CEPE/CA N°0245/2009**. Londrina, PR: 2009. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_0245_09.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CEPE nº 051/10**. Londrina, PR: 2010. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2010/resolucao_51_10.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2/2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 8-12, 02 jul. 2015b. Disponível em:
<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1/2016 **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 23-24, 14 mar. 2016. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro verde Brasília, DF: 2000a. Disponível em:
<<http://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BORGES,C. B.; AQUINO,O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRITO, G. da S.; SIMONIAN, M.; SILVA, M. C. V. da. Ambiente virtual de aprendizagem: o trajeto para sua efetivação como tecnologia educacional na Educação a distância In: COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação a distância no Brasil**: avanços e perspectivas. Maringá: Eduem, 2013. p. 53-70.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papiros, 1996.

BRZEZINSKI. GT 8: a pesquisa sobre formação de profissionais da Educação em 25 anos de história. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-15.

- CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP, 1987.
- CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, n. 55, 1983.
- CANDAU, Vera F. Tecnologia Educacional: Concepções e Desafios. Fundação Padre Chagas. **Cadernos de Pesquisas**, 2006.
- CASTRO, A. M. D. A. **Mudanças no mundo do trabalho**: impactos na política de formação de professores. 2003. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br> Acesso em: 2 jan. 2018.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos Cursos de graduação no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, CEDES, n. 75. ano XXII, 2001.
- CEEP. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 1999. Disponível em <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 1 jan. 2018.
- COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COMMISSION ON INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY. To Improve Learning. Washington D.C. **Committee on Education and Labor**. House of Representatives, 1970. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=k599AgAAQBAJ&pg=PA37&lpg=PA37&dq=COMMISSION+ON+INSTRUCTIONAL+TECHNOLOGY.+To+Improve+Learning.+Washington+D.C.+Committee+on+Education+and+Labor.+House+of+Representatives,+1970&source=bl&ot>>. Acesso em: 7 jan. 2018.
- CHAGAS, V. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.
- CHIZZOTII, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza – Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna. 1999. 320p.
- BRASIL/MEC. **CONAE 2010**. Documento final da Conferencia Nacional de educação 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

CONARCFE. **I Encontro Nacional**: Belo Horizonte, nov. 1983. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/formac/docfanfope/1encontro83.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

COSTA, M. L. F. (Org.). **Educação a distância no Brasil**. Maringá: Eduem, 2013.

CRUZ, G. B. da. Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação)-PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, 2008. Disponível em: <http://www.maxwel.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=1178101>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da; BARREIROS, D. Sentido e significado do currículo stricto sensu na formação de professores da educação básica. In: X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES / VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DO CURRÍCULO. **Anais...** BELO HORIZONTE, UFMG, 2012. v. 1.

CYSNEIROS, Paulo G. Iniciação à Informática na perspectiva do educador. Recife, NIE/NPD/UFPE. **Revista Bras. de Informática na Educação**, UFSC, Depto de Informática, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada dos Profissionais do magistério da Educação básica: concepções e desafios. Campinas, SP, **Educ. Soc**, v. 36, n.131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da Educação básica: novas diretrizes e perspectiva. **Revista Comunicação e Educação**, v. 21, n. 1, 2016.

DONATONI, A. R.; GONÇALVES, S. A. S. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Profissão Docente**, p. 01-08, 2009. Disponível em: <<http://www.revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/view/106>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

EYNG, A. Projeto político pedagógico: planejamento e gestão da escola. **Revista Educação em movimento**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 59-69, maio/ago. 2002.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FELDENS, M. G. F. Educação dos Professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, n. 61, 1984.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FIORENTINI D.; SOUZA JUNIOR, A. J.; MELLO, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1998.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa) (Coordenação de Uwe Flick)

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

FUSARI, José Cerchi. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Série Ideias**, São Paulo, n.16, 1993.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-41.

GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. **Tecnologia educativa**: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico. Madrid: La Muralla, 2003.

- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2009.
- GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, A. V. A. **Educação a distância, tecnologias educacionais e o Plano Nacional de Educação: elementos para uma avaliação das metas**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007.
- GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. **A Mediação pedagógica: Educação à distância alternativa**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1997.tt
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Instituto Antônio Houaiss; Objetiva, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- INEP. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, DF. Disponível: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 02 jan. 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. et al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas da inclusão social*. **Anais... XIII ENDIPE**, Recife, 2006.
- KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ago. 1998.
- LEITE, L. S. (Org.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Rio de Janeiro, RJ: Diadorim, 1996.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, E. F. Formação de professores, passado, presente e futuro: o Curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

LIMA, R. L. **A tutoria:** uma importante função na implementação de projetos de qualidade na EaD. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

LITWIN, E. **Educação à distância** – Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de professores para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, v. 1, n. 4, p. 5-96, 1994.

MARINHO, S. P. P.; LOBATO, W. **A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo:** motivos e estratégias para a sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas? Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Programa de Pós-graduação em Educação; Relatório técnico de pesquisa, 2004. 114p.

MARTELLI, A; MANCHOPE, E. A história do Curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, n. 3, v.1, p. 01-21, 2004. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/517>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MARTINI, R. Inclusão digital & inclusão social. **Revista Inclusão Social.** Brasília: IBICT, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1501/1685>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

MATELLART, A. **História da sociedade da informação.** São Paulo: Loyola, 2002.

MARTINS, O. B. **A Educação Superior a distância e a democratização do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO, G. N. **Educação escolar brasileira:** o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Eliandra Costa. **Tecnologias da informação e da Comunicação na formação dos pedagogos:** um olhar sobre o curso de pedagogia da FAE/UFMG. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. In: DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - EDUCABRASIL. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

MIGUEL, M. E. B. **Tendências pedagógicas na Educação brasileira: permanências e mudanças**. Trabalho apresentado como requisito ao Exame de Professor Titular na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINTO, L. W. MEC-USAID. Acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas **História, Sociedade e Educação no Brasil**, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/histedbr2016/index.html>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MOTA, R.; CHAVES, H. Perspectivas para a educação a distância no Brasil. In: Instituto Monitor (ABRAEAD). **Anuário brasileiro estatístico de educação a distância**. São Paulo: Monitor Editorial, 2006.

NASCIMENTO, M. I. M.; COLARRES, S. O. Análise da eficiência da Lei 5.692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva da consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 76-85, dez. 2005.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**. Cuiabá: EduUFMT, 2009.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Anais...** Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. O Passado eo presente dos professores. In NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

PARANÁ. Companhia de tecnologia da Informação e comunicação do Paraná/ CELEPAR. Disponível em: <<http://www.celepar.pr.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 68, p. 239-277, 2000.

PINTO, A. V. **Conceito de Tecnologia**. v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, A. V. **Conceito de Tecnologia**. v. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRETTI, O. Educação a distância: início e indícios de um percurso. In: PRETTI, O. **Educação a distância**: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

SAETLER, P. **A History of Instructional Technology**. New York. McGraw Hill. 1998.

SANCHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. 2000. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez

SAVIANI D. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1984.

SAVIANI D. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória inconclusa. In: **Caderno de Pesquisa**, Campinas, SP, v. 37, n.130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P. S. Werneck. Rev. Técnica de C. A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, C. S. B. da. **O Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: autores associados, 1999.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: 1992.

SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, ano 20, n. 1, p. 81-97 jan./jun. 2013.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, p. 20-45, ano 8, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.udesc.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/portal/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://portal.nead.uem.br/>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://ead.uepg.br/apl/Curso_polo/index.php?page=ListaCursos#>. Acesso em: 5 jan. 2018.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalufpr/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<https://nte.ufsm.br/>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro Oeste. Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/nead/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 163-203.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. (Ed.) **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002. p. 15-37.

VALENTE, José Armando (Org). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 1999.

VARGAS, M. **Para uma Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Alfa Omega, 1994.

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIANNEY, J.; BARCIA, R. M.; LUZ, R. J. P. da. Universidade Virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para as instituições de ensino superior? In: **Revista Estudos**, n. 26, ago. 2006. Disponível em: <<http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/modalidades-de-ensino/file/1814-universidade-virtual-oportunidade-de-crescimento-ou-ameaca-para-as-instituicoes-de-ensino-superior>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VOLSI, Maria Eunice. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. In: XXIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR. **Anais...** Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

VOSGERAU, D. S. R. A formação do educador para a integração das tecnologias da informação e da comunicação na prática pedagógica: estágios de aprendizagem. **UniRevista**. v.1, n. 2, abr, 2006.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, G. N. et al. **Educação e transição democrática**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p. 73-91.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

WEBBER, O. M. Tecnologia aplicada à educação nos Cursos de licenciaturas. **Revista Diálogo educacional**, PUC-PR, v. 3, n. 6, maio/ago. 2002.

ZANATTA, R. M. Educação a distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R, M. (Org.). **Educação a distância no Brasil**: aspectos legais. 3 ed. Maringá: Eduem, 2014.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou Educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, Especial, p. 935-954, out. 2006.