

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SIMÁRIA DE JESUS SOARES

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERFACES ENTRE O MATERIAL DIDÁTICO E A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Uberaba - MG

2016

SIMÁRIA DE JESUS SOARES

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERFACES ENTRE O MATERIAL DIDÁTICO E A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade de Uberaba - UNIUBE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Curso Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Soares, Simária de Jesus.

S11e Educação a distância: interfaces entre o material didático e a formação docente / Simária de Jesus Soares. – Uberaba, 2016.
125 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca.

1. Formação de professores. 2. Material didático. 3. Ensino a distância. 4. Ensino – Aprendizagem. I. Fonseca, Valter Machado da. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.12

Simaria de Jesus Soares

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERFACES ENTRE O MATERIAL
DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

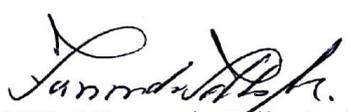
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 01/07/2016

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof. Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba
UFG/Catalão – Universidade Federal de Goiás


Prof.^a Dr.^a Fernanda Felles Márques
UNIUBE - Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado àqueles que acreditam
que não existem distâncias ou limites para que a
educação aconteça.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, força e coragem.

À minha família, pelo amparo, ajuda e segurança.
Esta vitória também é de vocês.

Aos colegas de mestrado e professores pela
solidariedade, companhia e entusiasmo. Que
nossos caminhos se cruzem novamente...

Aos profissionais da UNIUBE pelo acolhimento,
respeito, competência e pela importância na
execução deste curso.

Ao meu amigo, professor e orientador Valter, pela
contribuição, atenção e orientação segura. Suas
aulas foram inquietantes e as provocações ao longo
desse percurso tornaram nossos momentos de
orientação inesquecíveis.

Ao Programa CAPES/PROSUP pelas bolsas de
estudo, o que tornaram o Mestrado em Educação,
um sonho possível e realizado.

À coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Unimontes pela colaboração à
pesquisa, gentileza e presteza nas informações.

À Transportadora União pelo atendimento ao
estudante nestes dois anos de estudo.

A todos, reitero meus agradecimentos, estima e admiração.

RESUMO

A presente dissertação ‘Educação a Distância: interfaces entre o material didático e a formação docente’ se insere na linha de pesquisa ‘Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem’. O texto dialoga sobre o processo de formação docente num curso de educação a distância, numa perspectiva crítica de como o material didático, que simboliza a identidade e a função de um professor ao lado do estudante a distância, pode apontar sobre formação docente e a construção do profissional docente. A dissertação busca compreender e analisar a relação entre o material didático e formação docente ao longo do Curso Superior de Pedagogia na modalidade a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, na Universidade Estadual de Montes Claros e tem como objetivo geral, analisar a relação do material didático com o processo de formação docente para a educação a distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e como objetivos específicos, discutir o processo de ensino-aprendizagem em Educação a Distância, analisar a formação docente e o material didático à luz de parâmetros pré-estabelecidos e apresentar propostas que visem a melhoria do material didático, com vistas à construção de propostas efetivas de formação docente. A metodologia deste trabalho aborda sobre a pesquisa qualitativa como uma metodologia de pesquisa complementar à pesquisa quantitativa. Tem caráter exploratório, apresentado pelos métodos utilizados neste tipo de pesquisa, como observação direta, análise de textos ou documentos e de discursos. Trata da análise documental e de conteúdo como atribuidores de uma seleção de documentos de onde serão extraídos os dados, da eleição de um rol de categorias de análise, pela contribuição de autores como Casarin e Casarin (2012), Lüdke; André (2014), Minayo (2014), Pope; Mays (2005), Bardin (1977), Pimentel (2001), para evidenciação do discurso e do tratamento das informações por meio de indicadores que demonstrem a inferência do pesquisador e da triangulação das informações do discurso com a opinião de outros autores. Os referenciais de qualidade da Educação a Distância são discutidos no constructo do material do curso e apontam a adequação deste material à modalidade. O percurso metodológico revela também categorias norteadoras para a formação docente, baseadas nos dados fornecidos pelo material didático impresso e atenta-se para a formação docente, sob o olhar dos aspectos relacionados à cultura e à metodologia de ensino, sob análise de conteúdo para a formação docente no apontamento e interlocução com autores como Brasil (2007); Novoa (1991), Libâneo (2015), Schön (1992), Libâneo e Pimenta (1999), dentre outros. Como resultados, observa-se que as categorias norteadoras indicam concepções da formação docente, da percepção humana e da

cidadania consideradas e dialogadas com outros referenciais teóricos, dos aspectos do trabalho docente, do contexto social da educação, assim como das peculiaridades à formação docente e que culminam do processo de ensino-aprendizagem. Revela também a importância do estágio supervisionado, pela triangulação dos conceitos teóricos e práticos, o apontamento das potencialidades e fragilidades do material analisado, e o apontamento de propostas para superação dessas dificuldades.

Palavras-chave: Formação docente. Material didático. Ensino-aprendizagem.

Distance Education: interfaces between teaching materials and teacher training

ABSTRACT

This dissertation 'Distance Education: interfaces between teaching materials and teacher training' is included in the line of research 'professional development, teaching work and teaching-learning process'. The dialogue text on the teacher training process in a course of distance education, a critical view of how the teaching materials, which symbolizes the identity and function of a student teacher next to the distance, can point on teacher training and construction the teaching profession. The dissertation aims to understand and analyze the relationship between teaching materials and teacher training throughout the Higher Education Course in the distance under *the Universidade Aberta do Brasil*, the Universidade Estadual de Montes Claros and has the general objective to analyze the relationship of courseware with the process of teacher training for distance education *Curso de Licenciatura em Pedagogia*, and specific objectives, discuss the process of teaching and learning in distance education, analyze teacher training and teaching materials in the light of parameters established and make proposals to improve the teaching materials with a view to building effective proposals for teacher training. The methodology of this paper discusses about the qualitative research as a research methodology complementary to quantitative research. Exploratory presented by the methods used in this type of research, such as direct observation, analysis of texts and documents and speeches. This document analysis and content a selection of documents from which the data will be extracted, the election of a list of categories of analysis, the contribution of authors like Casarin and Casarin (2012), Lüdke; Andrew (2014), Minayo (2014), Pope; Mays (2005), Bardin (1977), Pimentel (2001), for disclosure of speech and treatment of information by means of indicators that show the inference of the researcher and the triangulation of speech information with the opinion of other authors. Education quality benchmarks in the distance are discussed in the construct of the course material and indicate the suitability of this material to the sport. The methodological approach also reveals guiding categories for teacher training, based on data provided by printed educational materials and attentive to the teacher training under the eye of aspects related to culture and teaching methodology, in content analysis for training lecturer at the appointment and dialogue with authors such as Brazil (2007); Nóvoa (1991), Libâneo (2015), Schön (1992), Libâneo and

Pimenta (1999), among others. As a result, it is observed that the guiding categories indicate conceptions of teacher education, human perception and citizenship considered and dialogued with other theoretical frameworks, aspects of teaching, the social context of education, as well as the peculiarities of teacher training and culminating in the teaching-learning process. It also reveals the importance of supervised training, the triangulation of theoretical and practical concepts, the pointing of the strengths and weaknesses of the material analyzed, and the appointment of proposals to overcome these difficulties.

Keywords: Teacher training. Courseware. Teaching and learning.

Educación a Distancia: interfaces entre los materiales de enseñanza y la formación del profesorado

RESUMEN

Esta tesis 'Educación a distancia: las interfaces entre los materiales de enseñanza y formación de los profesores' se incluye en la línea de investigación "desarrollo profesional, la enseñanza de proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo '. El texto de diálogo en el proceso de formación de los profesores en un curso de educación a distancia, una visión crítica de cómo los materiales de enseñanza, que simboliza la identidad y la función de un maestro estudiante próxima a la distancia, puede apuntar en la formación del profesorado y la construcción la profesión docente. La tesis doctoral tiene como objetivo comprender y analizar la relación entre los materiales de enseñanza y la formación del profesorado a lo largo del curso de la Educación Superior en la distancia bajo la *Universidade Aberta do Brasil*, la *Universidade Estadual de Montes Claros* y tiene el objetivo general analizar la relación de cursos con el proceso de formación del profesorado de educación a distancia *Curso de Licenciatura em Pedagogia*, y los objetivos específicos, discutir el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, analizar la formación del profesorado y materiales de enseñanza a la luz de los parámetros pre establecido y hacer propuestas para mejorar los materiales de enseñanza con miras a la construcción de propuestas efectivas para la formación docente. La metodología de este trabajo discute acerca de la investigación cualitativa como una metodología de investigación complementaria a la investigación cuantitativa. Exploratoria presentada por los métodos utilizados en este tipo de investigación, tales como la observación directa, análisis de textos y documentos y discursos. Este análisis de documentos y contenido que atribuidores una selección de documentos de los que se extraerán los datos, la elección de una lista de categorías de análisis, la contribución de autores como Casarín Casarín (2012), Lüdke; Andrew (2014), Minayo (2014), Pope; Mays (2005), Bardin (1977), Pimentel (2001), para la divulgación de expresión y el tratamiento de la información por medio de indicadores que muestran la inferencia del investigador y la triangulación de información de voz con la opinión de otros autores. parámetros de calidad de educación en la distancia se discuten en la construcción del material del curso e indican la idoneidad de este material para el deporte. El enfoque metodológico también revela categorías de guía para la formación docente, en base a los datos proporcionados por los materiales educativos impresos y atentos a la formación de profesores bajo la mirada de los aspectos relacionados con la cultura y la metodología de

enseñanza, en el análisis de contenido para la formación profesor de la cita y el diálogo con autores como Brasil (2007); Nóvoa (1991), Libâneo (2015), Schön (1992), Libâneo y Pimenta (1999), entre otros. Como resultado, se observa que las categorías de guía indican conceptos de la formación del profesorado, la percepción humana y la ciudadanía considerado y dialogó con otros marcos teóricos, aspectos de la enseñanza, el contexto social de la educación, así como las peculiaridades de la formación del profesorado y culminando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También revela la importancia de la formación supervisada, la triangulación de los conceptos teóricos y prácticos, el apuntamiento de las fortalezas y debilidades del material analizado, y el nombramiento de propuestas para superar estas dificultades.

Palabras claves: Formación del profesorado; Material didáctico; La enseñanza y el aprendizaje.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Lista de Polos e número de vagas do Curso de Licenciatura em Pedagogia...	70
Quadro 2. Documentos utilizados na análise.....	71
Quadro 3. Recorte dos Indicadores para Material Didático Impresso.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Organização do Curso de Pedagogia em Períodos e Eixos.....	41
Tabela 2. Variação da terminologia da EaD.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estrutura Curricular do 1º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia.	41
Figura 2. Ementário da Filosofia da Educação.....	42
Figura 3. Ementário da Sociologia Geral.....	43
Figura 4. Diretrizes Para Formação dos Licenciados.....	84
Figura 5. Recorte das categorias de análise a partir da Organização do Curso de Pedagogia.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS – Agente Comunitário de Saúde

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

CBIC – Colégio Berlaar Imaculada Conceição

CEAD – Centro de Educação a Distância

CECIERJ – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ - Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEE/MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

CEGEPE - Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas ETSUS

CEPT – Centro de Educação Profissional e Tecnológica

CERH – Conselho Estadual de Recursos Hídricos

CNE/CP – Conselho Nacional de Ensino

ConsU – Conselho Universitário

EaD – Educação a Distância

e-Tec Brasil – Escola Técnica Aberta do Brasil

ETS – Escola Técnica de Saúde

ETSUS – Escola Técnica do Sistema Único de Saúde

FIC – Formação Inicial e Continuada

GPMD – Grupo de Pesquisa de Material Didático

IFPR – Instituto Federal do Paraná

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDI – Material Didático Impresso

MEC – Ministério da Educação

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

OVIVE – Organização Vida Verde

PCEADIS – Pesquisa científica em educação a distância

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGDS - Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social

PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PROFAPS - Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEED – Secretaria de Estado de Educação a Distância

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICs –Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	17
1	INTRODUÇÃO	22
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	30
2.1	O PROFESSOR E O SUJEITO APRENDIZ NA EaD.....	30
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	34
2.3	A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO CONTEXTO DA UNIMONTES.....	36
2.4	O CURSO DE PEDAGOGIA NA UAB/UNIMONTES.....	38
2.5	A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A EAD: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, DIRETRIZES CURRICULARES E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	43
3	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS MODELOS DA EaD	49
4	PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1	UMA ABORDAGEM SOBRE PESQUISA QUALITATIVA.....	59
4.2	A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	64
4.3	A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	66
4.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	68
4.5	DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA.....	70
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO	74
5.1	CATEGORIAS NORTEADORAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO DA UAB	74
5.2	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO À LUZ DAS CATEGORIAS NORTEADORAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	81
5.2.1	A Filosofia da Educação	86
5.2.2	A Sociologia Geral	90
5.2.3	A Pedagogia	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICES	107
	ANEXOS	108

APRESENTAÇÃO

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (FREIRE, 1996, p.31).

Breve história profissional e de vida

Nasci no ano 1974, na cidade Montes Claros, Norte de Minas Gerais. Sou a sétima filha de uma família com mais quatro irmãos e duas irmãs. Solteira, moro com meus pais, Sinval Soares dos Reis (80 anos) e Maria Glória de Jesus Soares (75 anos).

Minha trajetória estudantil deu-se no início do ano de 1979 quando fui alfabetizada por minha mãe, aos cinco anos de idade, nas brincadeiras de recortes e colagens de palavrinhas. Já encantada pelas letras e figuras, exigia de minha mãe a atenção pedagógica, entre os afazeres do lar, perfilando entre brincadeiras, a busca pela diversão que o sentido da representação dos símbolos me trazia, dando significado ao mundo que antes me era alheio.

Aos 6 anos ingressei no Pré-primário, na Escola Estadual Augusta Valle, no mesmo Bairro no qual resido, e permaneci do Ensino Fundamental I à 5ª Série. Na 6ª série, meus pais me matricularam no Colégio Imaculada Conceição, colégio particular no centro da cidade, no qual o meu pai trabalhava. Neste educandário católico, fundado por freiras do Sagrado Coração de Maria, estudavam apenas meninas e nesta Escola, permaneci até me formar, no curso Magistério.

No ano 1990 ainda no 2º ano do Curso Magistério (aos 16 anos), fui convidada para trabalhar com carteira assinada, como Assistente de Turma, na Educação Infantil deste Colégio. Fui assistente até o ano 1994, quando assumi a docência na Educação Infantil até o ano 2006.

Neste intervalo, estudei sozinha em casa, com livros didáticos de que dispunha e também com uma Enciclopédia que tínhamos em casa. Ainda no ano de 1992, aos 17 anos, passei no vestibular pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), meta tão sonhada por mim, mas nem tanto comemorada por minha família, pois, era bastante dedicada aos estudos e esperavam um resultado positivo. Concluí a Graduação em Ciências - Licenciatura de 1º Grau em 1994 e a Graduação em Biologia - Licenciatura Plena, em 1996.

Em 1999, iniciei a minha primeira Especialização Lato *Sensu* em Saneamento e Meio Ambiente, também pela Unimontes. Em 2002, graças aos contatos desta especialização, fui

convidada para ministrar aulas de Ecologia e Biologia para o Curso Técnico em Vigilância Sanitária e Saúde Ambiental, na Escola Técnica de Saúde do Centro de Ensino Médio e Fundamental da Unimontes.

Em fins de 2006 deixei a Educação Infantil e em julho de 2007, assumi as aulas de Biologia no Ensino Médio no Colégio Berlaar Imaculada Conceição. Em 2013, assumi também as aulas de Biologia no 9º ano do Ensino Fundamental II, atuando nas duas séries até o período atual. Já em 2016, findadas as aulas de Biologia no 9º ano, assumi o desafio de ministrar aulas de Química para esta série.

Com o intuito de preparar para o trabalho e para o Mestrado, cursei outras três especializações: Curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Educação Infantil e Educação Especial pela Universidade Castelo Branco/RJ em 2002, Curso de Especialização em Gestão Pedagógica nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (CEGEPE) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Curso de Especialização em Gestão e Docência em Educação a Distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); as duas últimas concluídas em 2013.

Cursei também algumas disciplinas do Mestrado da Unimontes, como aluna especial. No Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), as disciplinas Ordenamento Territorial e Ambiental (2004) e Docência do Ensino Superior (2014) e no Programa de Pós Graduação em Ciências Biológicas, as disciplinas Ecologia de Populações e Comunidade (2007), Limnologia Aplicada à Gestão de Reservatórios Tropicais (2007), Bioprospecção (2007) e Estatística Aplicada (2008).

Em projetos de pesquisa, participei como pesquisadora bolsista do Projeto O técnico nas equipes de saúde: desvelando relações com o profissional de nível superior para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde (2006-2008) e da Pesquisa Formação de Técnicos em Saúde Bucal inseridos no SUS: um diagnóstico sobre resultados em Equipes de Saúde Bucal no Norte de Minas Gerais, ambos pela Estação de Pesquisa da Escola Técnica de Saúde (ETS) do Centro de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT) da Unimontes.

Na Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde ligada ao Departamento de Gestão da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, participei da coordenação do Curso Técnico em Vigilância em Saúde e referência técnica no Grupo de Referência das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS), cuja pesquisa culminou na produção do manual 'Técnico em vigilância em saúde: diretrizes e orientações para a formação', em 2011.

Em 2011, desenvolvi atividades de consultoria na avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos MEC e na elaboração do Guia do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ambos pelo Ministério da Educação.

Atuei na elaboração do curso presencial de Vigilância em Saúde pelo Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS), coordenei também o Curso de Capacitação em Vigilância em Saúde (2004-2006). Fui Supervisora Operacional (2006-2007) e Coordenadora Pedagógica (2007-2008) no Curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores para Agente Comunitário de Saúde (ACS), integrando, a equipe de Coordenação Pedagógica (2004-2007), como apoio a Assessoria Pedagógica, e como docente (2002-2015), na atuação em diversas disciplinas e cursos técnicos da Escola Técnica de Saúde (ETS) da Unimontes.

Atualmente sou professora do Ensino Médio e Fundamental do Colégio Berlaar Imaculada Conceição, Coordenadora Adjunta e Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em parceria com a Unimontes. Até 2015 fui professora de Ensino Superior na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes; membro suplente do Conselho Estadual de Recursos Hídricos (CERH) do Estado de Minas Gerais; membro do Conselho Universitário (ConsU) da Unimontes; membro da Comissão de Finanças da Universidade Estadual de Montes Claros. Educadora ambiental, voluntária e brigadista de Incêndios Florestais da Organização Vida Verde (OVIVE) - Educação, Conscientização e Preservação Ambiental, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação ambiental, educação profissional, sistema único de saúde, ciências da natureza, tutoria e educação a distância e, educação de qualidade.

Desenvolvo atividades no Mestrado Acadêmico em Educação (2014-2016), pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, sob orientação do Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, na linha de pesquisa ‘Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem’ que fundamentou a discussão sobre a formação docente, no processo de construção da aprendizagem e por meio das metodologias de ensino desenvolvidas pelo professor no material didático para aprendizagem dos sujeitos. Desta forma, este trabalho que aborda sobre a ‘Educação a Distância: interfaces entre o material didático e a formação docente’ tem articulação direta com a linha de pesquisa, pela preocupação nas formas de

ensino-aprendizagem ali desenvolvidas e pela implicação que se constrói a partir da orientação direcionada por meio das metodologias empregadas no processo de formação docente.

Em 2008, respondendo a um Edital para as Universidades, a coordenação de cursos da Unimontes aceitou a proposta de iniciar a oferta de Cursos Técnicos pelo Programa e-Tec Brasil. Após responder ao Edital e sermos selecionados como instituição ofertante, começamos, pois, com o Curso de Capacitação de Gestores e Professores para Rede e-Tec Brasil, pela Escola Técnica Aberta do Brasil e ofertado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Despertado o interesse busquei outras formações na área de Educação a Distância e realizei no mesmo ano, o Curso *Moodle* para Professores Autores, pela G. Farias Consultoria & Serviços Ltda.

Dada a afinidade pela modalidade e destaque na participação do Curso, nesse ano, fui convidada a atuar como tutora a distância, no Curso de Especialização Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, no Módulo 2 – Desenvolvimento de Curso a Distância com Foco no Aluno e em 2009, no Módulo 3 – Produção de Material Didático Impresso, ambos pela Universidade Federal Fluminense/RJ.

O ano de 2010, foi um ano bastante intenso na preparação para atuação na EaD, participando de cursos de Elaboração de Material Didático, de Capacitação Pedagógica para Coordenadores de Curso, de Capacitação Pedagógica para Professores Formadores, pela Unimontes, e cursos de Capacitação de Professores Autores e-Tec Brasil pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ – CECIERJ - CEDERJ, Curso de Capacitação Professores Autores para e-Tec Brasil pelo Instituto Federal do Paraná – IFPR, Curso de Gestores em EaD pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Em 2011, participei do Projeto de Pesquisa ‘Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil: Uma produção coletiva’ com a elaboração de Matriz Curricular de Referência para os Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, e-Tec Brasil, em Florianópolis (PCEADIS/CNPq) e do Projeto de Pesquisa ‘Seleção e elaboração de material didático: uma proposta para equalização da produção pelo Currículo Referência’, no Grupo de Pesquisa Material Didático (GPMD). E ainda, do Grupo de Pesquisa Currículo Referência (GPCRF II) ‘Concepção e desenvolvimento de metodologia para implementação do Currículo Referência’ (UFSC/MEC).

Autora de materiais didáticos para cursos a distância, fui também tutora a distância da Especialização em EaD (Unimontes) no qual também orientei os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de 21 cursistas. Coordenei o Curso Técnico em Vigilância em Saúde pela

Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) de 2009 a 2012, da Escola Técnica de Saúde do Centro de Educação Profissional e Tecnológica (Unimontes) e Coordenadora Adjunta a Distância do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME) pela UFU em parceria com a Unimontes (2013-2014). Fui Orientadora do ‘Caminhos do Cuidado - Formação em Saúde Mental (*crack*, álcool e outras drogas) para agentes comunitários de saúde e auxiliares/técnicos em enfermagem da Atenção Básica’ (2014), professora formadora em Saneamento Ambiental Curso Técnico em Meio Ambiente pela Escola Técnica Aberta do Brasil e-Tec (2014) e Coordenadora Geral Adjunta da Rede e-Tec Brasil no âmbito da Unimontes (2015).

1 INTRODUÇÃO

Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere (FREIRE, 1996, p.54).

A formação pessoal trouxe maior interesse pela concepção e inserção de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), pois o aprofundamento no tema permitiu conhecer os detalhes da formação em EaD, como a possibilidade e quem sabe, a facilidade de acesso à informação e aos estudos por uma quantidade maior da população e diminuição dos custos no serviço educacional. Concomitante à formação e experiência profissional adquiridas, pode-se observar também o desenvolvimento da modalidade de educação a distância. A EaD no Brasil demonstra crescente expansão nos últimos tempos (LITTO e FORMIGA, 2009), o que denota atenção a respeito dos interesses voltados a este tipo de modalidade.

A EaD, além de ultrapassar limites geográficos, possibilita a democratização do conhecimento, ilustra diversos potenciais pedagógicos, versa sobre uma atual e inquieta mediação tecnológica, além de ir ao encontro das necessidades de formação nacional. Juntam-se a isso, a gratuidade da formação e a possibilidade de o estudante adaptar seu calendário e horários próprios, o que possibilita que o estudante concilie mais facilmente os estudos com outras atividades como trabalho, família, dentre outras (LITTO e FORMIGA, 2009). A questão é que a EaD também depende da vontade e da disciplina do estudante, que precisa ter regularidade no acesso para que as atividades propostas não se acumulem ou não perca os prazos estipulados. O volume de informações aumenta à medida que os colegas começam a se interagir, apoiados por uma equipe docente que fomente a discussão e o debate na turma virtual, para que o ambiente virtual torne-se realmente um espaço interativo.

A necessidade de formação se dá, conforme mencionam Mill e Bianchi (2012), pelas iniciativas e esforços políticos para criação de cursos a distância (BRASIL, 2013), como a criação e manutenção da UAB, do sistema e-Tec¹, PRONATEC, e-ProInfo, ProInfo, ProInfo Integrado, Tv Escola, TV MEC, DVD na Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola, Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Formação de Professores na

¹ e-Tec Brasil: A Escola Técnica Aberta do Brasil, instituída pelo Decreto nº 7589, de 26 de outubro de 2011, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino técnico público, na modalidade a distância. O programa é resultado de uma parceria entre o Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação a Distância (SEED) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), as universidades e escolas técnicas estaduais e federais.

Educação, Pró-licenciatura, Proformação, que atendem aos diversos níveis de ensino, nas esferas governamentais federal, estadual e municipal.

Essa demanda por formação e essas iniciativas de EaD mais recentes são causa e consequência de um conjunto de políticas educacionais em nível federal, estadual e locais, tanto no âmbito público quanto privado (MILL; BIANCHI, 2012, p.11).

Assim como se faz necessária a formação dos estudantes, torna-se também necessária a capacitação dos profissionais da educação. Os professores e tutores devem se capacitar continuamente para que se estabeleça, junto à modalidade, a identidade necessária à educação a distância. Precisam-se desenvolver na EaD, assim como nas demais modalidades de ensino, propostas de educação continuada e permanente aos profissionais docentes partícipes do processo para que sejam discutidas as dificuldades enfrentadas assim como se pensar nos avanços e possibilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, para fomentar, desta forma, a oportunidade de novas ofertas da formação a distância.

A EaD surgiu pois, com a necessidade de ampliar o ensino e a oferta da educação no país. Tal fato não significa que a EaD seja a melhor opção para ampliação de vagas e oportunidades de formação, nem que todas as instituições estejam preparadas para se trabalhar na proposta da modalidade a distância. Isso não faz, por exemplo, e conforme apontam Santos e Neves (2012), com que esta modalidade suprima a necessidade de se ter um professor perto, pelo contrário, amplia suas possibilidades e o provê de tecnologias que o auxilia em suas práticas.

Santos e Neves (2012) afirmam que

na verdade, a Educação a Distância não prescinde o professor. Ao contrário, transformou a função docente em produção e distribuição de cursos e materiais, acrescentando-lhe novas atribuições como tutoria, aconselhamento e monitoria de centros de apoio, de recursos e avaliação (SANTOS; NEVES, 2012, p. 59).

Outro ponto importante a se considerar é a multiplicidade de oportunidades em se capacitar continuamente, profissionais e estudantes de forma geral, no ritmo no qual o ensino e a aprendizagem se incrementam em um espaço de inovação e tempo adaptáveis às necessidades e realidades de cada indivíduo (SANTOS; NEVES, 2012). Os estudantes ao se apresentarem como sujeitos da formação esperam dos profissionais em EaD, a adoção de práticas que estimulem a criatividade, a dialogicidade e não menos que o desenvolvimento da

autonomia desses estudantes, o que exige destes profissionais a constante discussão de sua práxis, por meio da elaboração de contínuas e novas práticas pedagógicas voltadas para a modalidade a distância. No entanto, o volume de informações e as formas de trabalhar o conteúdo muitas vezes pode prejudicar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, pode-se observar que nem todos os estudantes conseguem se adaptar às metodologias da EaD, ou ainda, que nem sempre os professores e tutores estão preparados para o formato de ensino, o que dificulta o atendimento e respeito às individualidades dos estudantes e que pode ser, ou não, um local de construção da autonomia desses alunos.

Nesse contexto, a formação dos estudantes e profissionais balizam-se por uma educação de qualidade, que necessitam de alicerces e predicados que importam no crescimento do ensino, com padrões e progressos que promovam a aprendizagem nos ambientes virtuais. O crescimento do ensino se promove, pois, a partir da ampliação da qualidade na infraestrutura de apoio do sistema educacional, ao se considerar que, para que haja uma educação de qualidade, deve-se cercar o processo de ensino-aprendizagem com uma estrutura que colabore com a formação dos sujeitos.

Para tal, um Referencial de Qualidade para a EaD, elaborado em 2003 (BRASIL, 2007a)², adota indicadores quantitativos e qualitativos para orientar as instituições na complexidade dos processos de Educação a Distância com padrões de aceitação:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;**
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007a, p.8, grifo nosso).

Corroborando com os indicadores de qualidade delimitados por Brasil (2007a), Moore e Kearsley (2008), defendem que um dos indicadores de qualidade em EaD é a qualidade dos materiais do curso e Mill e Bianchi (2012) também concordam e afirmam que a

² Os “Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007” (BRASIL, 2007a, p.1). E “atualiza o primeiro texto oficial do MEC, de 2003” (Idem, p.2).

mensuração da qualidade é um dos indicadores que informam os propósitos educacionais e ajudam a superar dificuldades em determinados produtos e serviços, ao declararem que:

A mensuração da qualidade de determinados produtos e serviços torna-se possível pela criação e uso de indicadores e padrões, capazes de informar aos interessados elementos consensuais do que é melhor ou pior para os propósitos organizacionais. Pela criação de indicadores ou referenciais de qualidade, é possível superar certas dificuldades, como a definição de qual noção de qualidade deve valer, dependendo de quem a elaborou (MILL e BIANCHI, 2012, p. 20).

Considera-se que a qualidade é uma preocupação importante nesta modalidade de ensino que cresce gradativamente e gera um aumento significativo nas produções de Materiais Didáticos Impressos (MDIs). Neste sentido, torna-se importante salientar a necessidade de se criar estratégias que contribuam para a melhoria da divulgação desses materiais, em virtude do crescimento da modalidade. Segundo Preti (2010) ao elaborar o Material Didático Impresso (MDI), deve-se basear em quatro dimensões: estrutura, eficácia de aprendizagem, desenvolvimento curricular e avaliação.

Assim, ao se planejar um curso, deve-se considerar a elaboração do material didático e segundo sugere Lajolo (1996), apesar de não ser o único material de que os professores e alunos detêm, há de se considerar que o material didático seja um instrumento específico para o ensino e a aprendizagem. Diante disto, torna-se relevante avaliar os MDIs, despertando a atenção dos professores elaboradores destes materiais quanto às possibilidades e restrições, como ação fundamental durante a elaboração, possibilitando assim, motivar o estudante proporcionando-lhe uma visão panorâmica desde o seu percurso teórico a uma orientação do estudo individual.

Cabe-nos questionar, são consideradas durante a produção de material impresso a coerência entre estrutura apresentada pelo material didático, possibilidade de aprendizagem e formação docente, desenvolvimento curricular, avaliação, motivação do estudante da teoria à orientação pessoal?

Nesta linha, busca-se, como **objetivo geral**, analisar a relação do material didático com o processo de formação docente para a educação a distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e como **objetivos específicos**, discutir o processo de ensino-aprendizagem em EaD, analisar a Formação docente e o material didático EaD à luz de parâmetros pré-estabelecidos e apresentar propostas que visem a melhoria do material didático EaD, com vistas à construção de propostas efetivas de formação docente.

Assim, entende-se que por meio do problema de pesquisa procura-se desvendar ‘O que o material didático da EaD revela sobre a formação didática?’. Desta forma, o contexto da pesquisa discute sobre as características do material didático e a formação docente do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Unimontes, na abordagem dos saberes e práticas que traduzam essa formação docente.

Sendo assim, além do problema de pesquisa busca-se, também, ao longo desta investigação, o entendimento sobre de que formas o material da EaD (in)forma sobre a formação docente? Procura-se também, entender de que maneira o material didático participa da formação docente?_ ou seja, a leitura e análise do material didático a distância indicam a ocorrência da formação docente e revelam de fato a preocupação com a formação do profissional docente?

Considera-se também, a necessidade de se investigar se as atividades voltadas para os sujeitos aprendizes auxiliam na formação docente? e ainda, de que forma se percebe que os reflexos da prática contribuem para a construção do material e da formação docente? Estas características podem marcar, ou não, a presença de um material que construa a autonomia do estudante por meio da adoção de uma estrutura de formação que se baseie na experiência dos profissionais e de que forma se dá esta apresentação, ao longo do material do curso.

Análise igualmente importante se norteia no debate de como são discutidos sobre um momento ou processo de formação de professores formadores no material didático de EaD? _uma vez que o curso se dá na modalidade a distância e espera-se que os profissionais docentes em formação, entendam como ocorre a organização, planejamento e execução de um curso a distância. Importante também dialogar sobre qual é distância existente entre a formação docente e o material didático de EaD? _assim, busca-se entender quais as lacunas existentes na material didático no processo de formação docente.

A metodologia deste trabalho aborda sobre a pesquisa qualitativa como uma metodologia de pesquisa complementar (e não justaposta) à pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo ou interpretativo a partir dos dados encontrados. Tem caráter exploratório, subjetivo e espontâneo, percebido pelos métodos utilizados neste tipo de pesquisa, como análise de textos ou documentos e de discursos registrados no material didático. Utiliza-se da análise documental e da análise de conteúdo como atribuidores de uma seleção de documentos de onde serão retirados os dados, da eleição de um rol de categorias de análise, para evidenciação do discurso e do tratamento das informações por meio de

indicadores que demonstrem a inferência do pesquisador e da triangulação das informações do discurso com a opinião de outros autores.

Utilizou-se, como metodologia para este estudo, a análise por meio da revisão de literatura e apontam o que autores como Casarin e Casarin (2012), Lüdke; André (2014), Minayo (2014), Pope; Mays (2005), Bardin (1977), Pimentel (2001), dentre outros, abordam sobre o tema. Assim, busca-se por meio da análise documental e análise de conteúdo, na abordagem quantiqualitativa, a comparação do currículo, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), assim como dos planos de ensino, até a forma como os conteúdos são selecionados.

Esta dissertação que se apresenta sob o título ‘Educação a Distância: interfaces entre o material didático e a formação docente’ tem o interesse de discutir as formas como o material didático pode formar no estudante, o ser docente. O texto dialoga sobre o processo de formação docente num curso de educação a distância, numa perspectiva crítica de como o material didático, que simboliza a identidade e a função de um professor ao lado do sujeito aprendiz a distância, pode lecionar sobre formação docente e a construção deste novo profissional, o pedagogo.

Desta forma, o material didático impresso (MDI) passa a ser o professor próximo ao estudante. O MDI dialoga, expressa e busca desenvolver a autonomia do estudante, acompanha o movimento contínuo da EaD, no qual provoca e causa no estudante, a garantia da interatividade e o desafio de êxito no processo de ensino-aprendizagem. O professor conduz e leva à construção do conhecimento dos estudantes que acompanha, numa proximidade que vai além dos limites geográficos, numa linguagem dialógica, processual e que se apresenta motivadora e fisicamente ao aluno, em forma de material impresso.

Novamente, busca-se interpretar por meio do problema de pesquisa, o que o material didático da EaD revela sobre a formação didática? Nesse sentido, há um caminho a se percorrer para que se elucide esta questão. Sendo assim, a estrutura desta exposição de ideias, versa de forma capitular.

O capítulo 1 busca compreender como se deu o desenvolvimento da Educação a Distância e quem são os partícipes desta modalidade, cada um com a responsabilidade e o entendimento de sua atuação no que se refere à construção do curso, o seu desenvolvimento na intenção da formação dos sujeitos. O material didático, como dito anteriormente, representa a presença física do professor para um estudante à distância. Ele, por si só, precisa dar indícios da construção da autonomia do estudante e considera-se capaz de antecipar as possíveis dúvidas e dificuldades do estudante, numa missão de envolver, tanto o estudante

com dificuldade de aprendizagem, como aquele com necessidade de ampliação dos seus conhecimentos.

O segundo capítulo, intitulado ‘Contextualização da Educação a Distância’ fundamenta sobre a identidade docente e do sujeito aprendiz no contexto da educação a distância. Apresenta um breve histórico da Educação a Distância, assim como do surgimento da UAB, além de contextualizar a UAB dentro da Unimontes e também da forma como se deu a implantação do Curso de Pedagogia, por meio da legislação que a assegura, dos documentos que regem a inserção do curso e que ditam o processo curricular e de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo, ‘O processo de ensino-aprendizagem nos modelos da EaD’ trata dos fundamentos da modalidades a distância, assim como das orientações pedagógicas para a formação docente apresentadas sob o aspecto do processo de ensino-aprendizagem, baseadas na construção da autonomia em sua prática e na interação e a cooperação entre seus atores e a promoção de uma aprendizagem baseada num contexto de coletividade.

No quarto capítulo, ‘Percurso Metodológico’ descrevem-se as abordagens qualitativas à luz dos referenciais teóricos, com seus métodos de pesquisa, a presença do pesquisador como instrumento de pesquisa, e apresenta ainda a abordagem qualitativa *versus* a abordagem quantitativa, indicando a complementaridade destas abordagens. Trata-se também nesse capítulo, sobre os fundamentos da pesquisa documental, cujos documentos do curso como currículo (com suas divisões, disciplinas e ementas), do PPC, assim como dos planos de ensino e seus conteúdos são explorados nesse estudo e, a cerca da análise de conteúdo com a eleição de categorias de análise para a adoção de parâmetros dessa discussão e encerra com a descrição da metodologia adotada neste trabalho.

O quinto capítulo, registrado sob o título ‘Análise e Discussão’, enumera as categorias norteadoras para a formação docente, baseado nos dados fornecidos pelo material didático impresso da UAB e atenta para a formação docente, sob o olhar das políticas de inclusão, dos aspectos relacionados à cultura e à metodologia de ensino. Trata também da análise do material didático impresso à luz das categorias norteadoras da análise de conteúdo, para a formação docente.

Nesse capítulo, ressalta-se o conteúdo presente no material didático ‘Filosofia da Educação’, cujas concepções da formação docente e do aluno, da percepção humana e da cidadania são consideradas e dialogadas com a opinião de outros referenciais teóricos. Outro material discutido, ‘Sociologia Geral’, considera aspectos do trabalho docente, do contexto social da educação e de fatores relacionados à formação docente. Aqui também se colocam as

ponderações a cerca da 'Pedagogia' e dos pontos peculiares à formação docente e do estudante que se relacionam, na culminância do processo de ensino-aprendizagem.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.47).

Este capítulo trata do desenvolvimento da EaD e sua contextualização, que envolve a formação docente e a aprendizagem do sujeito. Aborda-se, desde o histórico da EaD ao surgimento e implantação da UAB, no âmbito da Unimontes, o que implica, a seguir, no surgimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela apresentação dos documentos que autorizam e regem o seu funcionamento.

A EaD e as novas tecnologias trazem uma nova forma de transformação da escola, flexibilizando a organização curricular, num olhar mais transversal deste currículo e na inovação da gestão do ensino-aprendizagem. As tecnologias no espaço da EaD facilitam a interação, a troca, a colaboração, mas não resolvem sozinhas os problemas da educação tradicional; são necessárias novas alternativas de articulação do espaço de ensino-aprendizagem para superação das dificuldades encontradas pelos educadores que devem experimentar formas de interação virtual com a sua experiência no ensino presencial, buscando assim melhores soluções para cada situação de aprendizagem.

Para tanto, torna-se essencial a necessidade de se humanizar as tecnologias, possibilitando ao estudante um caminho mais próximo para facilitar o processo de aprendizagem.

Neste Capítulo, abordaremos sobre as propriedades da EaD, principalmente no que refere à formação do sujeito aprendiz na EaD e na discussão das características desta formação e do diferencial das ações de um estudante a distância. Trataremos também, dos caminhos legais que levaram à implantação da UAB na Unimontes, assim como da necessidade de se instituir o Curso de Pedagogia, modalidade a distância, no âmbito da UAB/Unimontes.

2.1 O professor e o sujeito aprendiz na EaD

A EaD instala-se de forma que se dê maior ênfase ao humano e não à tecnologia em si, pois as tecnologias evoluem de forma vertiginosa e é preciso que se invista na capacidade

humana de acompanhamento desta evolução. Na educação, tanto presencial quanto à distância, quando o estudante expressa e registra suas ideias, compartilha suas reflexões e produções; ao ler e absorver o que foi escrito por seus colegas, este estudante se apropria do conhecimento e o transforma, fazendo novas intervenções, recriando a ideia original que foi assimilada.

É importante que o estudante de EaD compreenda que a aprendizagem on-line não ocorre somente pela interação com o professor ou com os tutores, mas nas interações estabelecidas com os colegas e com o material didático disponível na comunidade de aprendizagem. O que se espera dele, portanto, é que desenvolva a postura de aprender ao longo da vida, sabendo onde e como buscar informações e construir conhecimentos, a partir da compreensão dos conceitos envolvidos, procedimentos necessários e atitudes desejadas (OTSUKA *et al*, 2011, p.62).

Mas, despertar nos estudantes todo interesse sem mesmo conhecê-lo é uma possibilidade difícil. Para subsidiar as práticas nos projetos à distância, devemos por meio de atividades diversificadas, entender e avaliar a expressão de cada estudante, integrando seus conhecimentos aos diversos conteúdos e objetivos do curso, para que este estudante possa usufruir desta aprendizagem em sua práxis. É indispensável lembrar que, cada estudante reage de forma diferente aos conhecimentos ministrados e também detém a aprendizagem de acordo com o seu tempo. O material didático impresso é um dos meios que possibilita a flexibilidade no controle do tempo de aprendizagem do estudante, ou seja, o estudante pode avançar ou retroceder a trechos e temas de seu interesse de acordo com o seu andamento.

Torna-se imprescindível dotar o estudante do conhecimento que o torna livre e capacitado a tomar suas decisões por si mesmo e adaptá-las de acordo com as necessidades momentâneas, num processo de construção de sua autonomia. Tais conhecimentos e autonomia somarão ao educando uma oportunidade de superação aos seus limites, transcorrendo sobre a ética e a valorização dos sentimentos de convivência e respeito às individualidades.

A avaliação percorre todo o processo, valorizando o ensino-aprendizagem, permeando o trabalho do professor, suas formas e critérios de avaliação, além de registrar a resposta que este estudante dará ao estudo à distância, o que argumenta a sua prática e aplicação cotidiana. Mais uma vez, é mister que se valorize a criatividade, a curiosidade e o saber, estimulando a implementação do seu conhecimento e instrumentalizando seus estudos. O aprender pela descoberta e pela motivação de que é o estudante quem constrói o seu conhecimento, percebe seus avanços e toma suas próprias decisões frente aos novos desafios,

o habilita a vencer suas dificuldades, com autonomia, segurança e certeza de suas capacidades.

O adulto necessita mais tempo para estabelecer conexão entre o novo conteúdo e as aprendizagens anteriores, devido em parte por estar submetido a pressões temporais ou por se deparar com a necessidade de aprender muitas coisas ao mesmo tempo. Porém, essa aprendizagem costuma ser mais sólida e efetiva, na medida em que esse estudante a articula com experiências e vivências anteriores, concedendo significado a elas (OTSUKA *et al*, 2011, p.61).

Nesse sentido, há sempre uma grande preocupação em se oferecer um ensino significativo, com uma formação integral e de qualidade. Mas esta qualidade pode ser afetada, muitas vezes, se não há mensuração do número de estudantes que se tem por turma ou curso. Este é um diferencial da Educação a Distância. Pode-se trabalhar com número variável de estudantes, orientadores, tutoria local e à distância e, com materiais que subsidiem esta “ausência física” do professor. Esta situação não aponta, necessariamente, que a EaD seja mais eficiente que o ensino presencial, ou ainda, o uso de tecnologias não indica que as metodologias utilizadas sejam inovadoras ou tradicionais. Para que a EaD acrescente ‘algo mais’ à formação dos estudantes ela precisa primeiro, se orientar pelos parâmetros estabelecidos pelos Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007a).

A formação docente deve permear esferas que desmistifiquem a relação professor/estudante, o que possibilita o conhecimento dos pares, facilita o acompanhamento e orientação destes estudantes e consente que o conhecimento se dê de forma livre, inovadora, criativa e dinâmica. Para isso, torna-se essencial a preparação da equipe que oferece o curso, para permitir ao educando sentir-se seguro tanto nos conhecimentos formais, como no acolhimento emocional, expresso pela qualidade da comunicação, em diversos diálogos promovidos em curso.

O ensino deve ser pautado na ética, propiciando uma educação motivadora e com boas condições de estudo, pesquisa e ensino. Estas condições vêm de encontro à infraestrutura atualizada, adequada aos padrões de qualidade e normas estabelecidas para o cumprimento do curso, permitindo avanço tecnológico consonante ao conforto e adequação exigidos. Tudo isso, somado ao uso de tecnologias que facilitem a acessibilidade e rapidez da comunicação. O projeto do curso tem que nortear de forma sistemática, consistente e regular, todo o encaminhamento deste. Uma metodologia consistente, clareza nos objetivos e metas, participação do estudante, opinião do professor, discussão acerca do que se aplica, roteiro e

definição de parâmetros e aplicabilidade desta aprendizagem, são variáveis essenciais e dirigentes de todo o processo.

Para Abbad (2007), o aluno em EaD contribui para a sua aprendizagem uma vez que possui experiências na vida e acumula funções variadas na sociedade em que está inserido; também possui experiências profissionais e muitas vezes busca aperfeiçoamento. Por isso, espera-se que o aluno em EaD seja mais qualificado que o aluno presencial e que valorize mais os estudos pois tem motivação para alcançar suas metas e planos, bem definidos. Fato que não pode ser afirmado em todos os casos, pois existem jovens estudantes em EaD ou adultos com pouco experiência, outros que nunca trabalharam ou que fazem o curso para obtenção do título ou certificação, situações que podem divergir do que foi mencionado pelo autor.

Baseado nesta estrutura percebem-se estudantes com ampliação do conhecimento teórico aplicado à prática, capazes de construir e movimentar este conhecimento, com autonomia, segurança e equilíbrio emocional. Estudantes motivados e capazes de trabalhar em equipe, de estabelecerem diretrizes, de resolverem problemas ou situações. O desafio maior é agregar a este estudante todos os valores_ aproximar a relação pessoal e de grupo, permitir a percepção de que seus avanços são profissionais e particulares. E que não se deve parar por aí. Que o estudante entenda que o ensino integral e de qualidade lhe é direito e, que é dever dos governantes, da instituição, dos educadores, facilitar as ações e estratégias que fomentarão o bom desenvolvimento de todo este processo.

Outra ponderação a ser feita sobre o aluno que é trabalhador é que muitas vezes suas atribuições o impedem de se dedicar muito tempo aos estudos, somados ao cansaço e às responsabilidades da família, que dividem o seu tempo e o impedem de se dedicar plenamente aos estudos, conforme o esperado. Segundo Mill e Batista (2012), a maioria dos alunos trabalha para terceiros em horário comercial, uns trabalham como autônomos, porém em horários mais flexíveis, outros realizam outras atividades, incluindo os afazeres domésticos e uma pequena minoria, somente estuda. Essa discussão denota a importância de se conhecer o universo dos estudantes, aproximar-se do mundo e da realidade em que o aluno vive, conhecer o seu perfil e pensar em atividades que sejam motivadoras, reflexivas e adaptadas ao seu tempo e realidade social, histórico e política.

O conhecimento da realidade cultural e das necessidades de formação arraigadas no perfil de profissionais e trabalhadores fomentou a criação de um programa com potencialidades de atingir grande número de população, com menor custo e com maiores

possibilidades de ofertar um curso de qualidade e que chegasse às mais distas regiões. Implementou-se então a Universidade Aberta do Brasil.

2.2 Contextualização da Universidade Aberta do Brasil

De acordo o Decreto 5622/05³, a Educação a Distância se apresenta como uma modalidade de ensino no qual a mediação do processo de ensino-aprendizagem entre estudantes e professores se dá pelo uso de tecnologias de informação e comunicação, na qual se estabelecem atividades em locais variados, de forma síncrona ou assíncrona. Assim, corrobora Abbad (2007, p.353) ao afirmar que “a educação aberta baseia-se nos princípios da igualdade e do ensino permanente, acessível a qualquer pessoa, independentemente do seu perfil, a qualquer hora e em qualquer lugar”.

A dificuldade de acesso às universidades deu lugar à facilidade dos meios de informação e comunicação, que possibilitam a milhares de estudantes a terem a possibilidade de cursar uma faculdade, sem sair da sua cidade. As “universidades abertas e as distâncias têm mudado a fisionomia da educação superior em diversos países, oferecendo oportunidades de estudo para pessoas que dificilmente seriam alcançadas pelo ensino convencional em sala de aula” (ABBAD, 2007, p.357).

As universidades encontraram na Educação a Distância uma forma de atingir o estudante que reside longe e que sente interesse em ter uma formação superior. Ao criar esta modalidade, houve um salto na educação de inúmeros jovens e adultos por possibilitar e garantir seu ingresso numa universidade.

A Open University, conforme Otto Peters (2001) foi a primeira universidade a distância a adotar o ensino aberto (open learning), em 1969, quando da sua fundação. Essa atitude levou outras 14 universidades a distância, sediadas em diversos países do mundo, a adotarem essa prática e o nome de universidades abertas. As demais 23 universidades a distância, de acordo com Peters (2001), também foram influenciadas por essas idéias desde a fundação da Open University (ABBAD, 2007, p.353, *sic*).

O modelo europeu de EaD fez revolucionar a educação pelo mundo e promove o surgimento no ano de 2005 do projeto de EaD no Brasil com a implementação do Sistema UAB:

3 BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109743/decreto-5622-05>. Acesso em jan/2016.

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) representa um indicativo deste cenário: em 2005, o Governo Federal brasileiro deu início à implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trata-se de uma grande parceria pública nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) que conta com a participação das instituições de ensino superior (IES) públicas e demais organizações interessadas (OTSUKA *et al*, 2011, p.24).

Segundo Otsuka *et al.* (2011), o Ministério da Educação implantou a UAB no Brasil, de forma experimental, pelo Fórum das Estatais pela Educação, como o objetivo de “sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil” (OTSUKA *et al.*, 2011, p.24). Tal objetivo foi relativamente bem avaliado e trouxe, na atualidade, maior aceitação desta experiência, que se tornou um marco para a educação no Brasil. Por meio do Programa UAB, houve ampliação da oferta de vagas, acesso ao ensino público e gratuito e com isso, crescimento das discussões do processo de garantia de qualidade desta modalidade.

Em contrapartida, a ampliação quantitativa do acesso à formação não pode ser vista como melhoria das condições de trabalho e nem mesmo da melhoria da qualidade de ensino (LIBÂNIO; PIMENTA, 1999). Isso provoca maior exclusão social, um aceleração das atividades escolares que acaba por impedir a inclusão social das classes menos favorecidas. O Sistema UAB foi criado pelo MEC em 2005, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Ao citar Brasil (2010), Otsuka *et al* (2011, p.24-5), revelam os cinco eixos fundamentais que justificam a implementação da UAB, no Brasil:

1. A expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
2. O aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no País;
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Desta forma, além de garantir a ampliação de vagas no Ensino Público, permitiria às universidades a oportunidade de se aperfeiçoarem, além de contribuírem para o seu crescimento e ampliação dos investimentos. “Nesse processo, a oferta dos cursos fica sob a

responsabilidade das instituições públicas de ensino superior de todo o País, cabendo aos estados/municípios a implantação e manutenção dos polos de apoio presencial para atender aos alunos da região” (OTSUKA *et al*, 2011, p.25). Assim, para que se configure um polo, o município deve assegurar a instalação e manutenção dos laboratórios de informática e outros laboratórios específicos, biblioteca e toda infraestrutura necessária ao trabalho administrativo e pedagógico dos cursos implantados, além de acervo, estrutura física e acesso à *internet* para os alunos e recursos humanos para que tudo funcione conforme o planejado.

2.3 A Universidade Aberta do Brasil no contexto da Unimontes

Conforme o Regimento Geral da Unimontes que discorre sobre a missão da Unimontes de “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de **integração regional**” (UNIMONTES, 2013, grifo nosso) e com o objetivo de fazer valer a integração regional, a Universidade apregou o Programa de Interiorização e Desenvolvimento do Ensino Superior (Decreto 5800/2006)⁴. Foi por meio deste Programa que a Unimontes se encarregou de cumprir o que reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e passou a ofertar os Cursos de Graduação – Licenciatura plena em Geografia, Letras Português, Matemática, Normal Superior / Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Normal Superior / Magistério da Educação Infantil e Pedagogia.

A Unimontes participou do Edital de Seleção nº. 01/2006 - SEED/MEC/2006, publicado no Diário Oficial da União, em 20 de maio de 2008, obtendo o resultado que conferiu à Unimontes a responsabilidade para oferecer 09 (nove) cursos de licenciatura: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia nos 14 (quatorze) municípios (UNIMONTES, 2013, p.24).

Já no segundo semestre de 2008 e em consonância com as orientações nacionais, a Unimontes iniciou suas atividades em Educação a Distância, com a proposta de inserir-se junto ao Sistema UAB, no âmbito do Ministério da Educação (UNIMONTES, 2013) e do Programa Pró-Licenciatura.

⁴ BRASIL. Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em jan/2016.

Com a consistência adquirida pelo Programa, a Unimontes cria o Centro de Educação a Distância (CEAD), organizando os cursos de Educação a Distância em um único centro gestor.

Em 20/01/2011, foi criado através da Lei Delegada nº 180, o Centro de Educação a Distância - CEAD, implantado para acolher os Cursos e Programas oferecidos pela Unimontes, na modalidade a distância, institucionalizando assim, três Coordenadorias: Projetos, Administrativa e Pedagógica (UNIMONTES, 2013, p.14).

Segundo o PPC, o CEAD da Unimontes tem sua coordenação principal no Campus Darcy Ribeiro em Montes Claros, com atendimento em mais 22 Polos Presenciais, que funcionam como polos de apoio para a ocorrência de atividades de ensino-aprendizagem dos cursos e programas de Ensino Superior, oferecidos pelo CEAD, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UNIMONTES, 2013).

O Curso de Pedagogia, da UAB/Unimontes está autorizado sob Termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, nos quais garante a formação de profissionais da educação prevista no Art. 64, em consonância com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

CNE/CP3/2006, Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

CNE/CP3/2006, Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

CNE/CP3/2006, Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino (UNIMONTES, 2013, p.38).

Os Termos legais e a autorização de funcionamento aos quais se submetem o Curso de Pedagogia predizem também da área e das finalidades de formação e atuação dos sujeitos estudantes. A justificativa de implantação, os objetivos e o perfil dos estudantes e dos egressos desta formação, serão abordados no tópico a seguir.

2.4 O curso de Pedagogia na UAB/Unimontes

A necessidade de se implantar o Curso de Pedagogia no âmbito da UAB/Unimontes se dá por inúmeros fatores que justificam o início das atividades desta formação. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNIMONTES, 2013), a principal motivação é a ampliação do atendimento devido ao aumento da demanda pelo conhecimento, o que possibilita também a ampliação do acesso por maior número de pessoas e pela significativa importância e qualidade da EaD, no que se refere ao atendimento dos objetivos de ensino.

De fato, a EaD possibilita maior acessibilidade ao ensino e garante aos estudantes e profissionais da educação, maiores oportunidades de aperfeiçoamento devido às características de integração fomentadas pela EaD. Com o acesso ao nível superior e acesso à formação, os professores podem se aperfeiçoar para as modalidades de ensino a que estão ligados e com isso, conhecer outras metodologias que auxiliem na qualidade da educação e ainda possibilitar o acesso à qualificação para serviços pedagógicos, como magistério, apoio e gestão escolar, dentre outros.

Tais justificativas coadunam com os objetivos do Curso de Pedagogia. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia tem por objetivo geral:

Formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais de 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 (UNIMONTES, 2013, p.34).

E tem ainda, como objetivos específicos:

- Formar o profissional para exercer a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação infantil.
- Formar o docente para participar na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
 - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
 - produção, e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.
- Formar o profissional para o exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UNIMONTES, 2013, p.34, *sic*).

Os objetivos do Curso de Pedagogia da Unimontes demonstram o compromisso com a formação docente ao tratar do planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades educativas, além da responsabilidade com a produção e multiplicação do conhecimento científico. O profissional é preparado para a atuação na docência e na gestão do processo educativo e como afirmado, na produção e divulgação do conhecimento, o que confirma a execução de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o pedagogo poderá ter, como campo de atuação, a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e também poderá ministrar disciplinas pedagógicas no Ensino Médio, nos Cursos Normais e no Ensino Profissional. Poderá atuar também no planejamento, na execução e na avaliação de programas e projetos pedagógicos, em ambientes escolares ou não; nos serviços e no apoio escolar. O seu campo de atuação tem como prioridade e base, o ensino; e é por meio do ato de ensinar, que lhes é conferido o título de Licenciado em Pedagogia (UNIMONTES, 2013).

Espera-se então que o egresso do Curso de Pedagogia tenha a capacidade de dominar os conteúdos de diversas áreas de conhecimento. A sua formação teórica deve ser consistente, com diversidade de conhecimentos e de práticas no que consiste à produção e propagação do conhecimento científico e das tecnologias que se articulam ente si e que são importantes para a formação deste profissional de educação.

Desta maneira, a sua atuação deve ser firmada sob as dimensões da Licenciatura em Pedagogia que tem como premissas ao egresso em seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013), no que diz respeito:

- _ ao desempenho de suas funções com ética e comprometimento em garantir uma sociedade com mais justiça e igualdade;
- _ na capacidade de identificar e tratar com respeito as características individuais e coletivas, no que se referem às necessidades físicas, emocionais e afetivas dos estudantes;
- _ na demonstração do entendimento das diferenças existentes, sejam elas de raças, crenças, gêneros, necessidades especiais;
- _ ou ainda, das peculiaridades próprias ao desenvolvimento cultural, etário ou religioso do público escolar.

Considera-se ainda, a necessidade de o egresso entender as particularidades próprias de cada idade, fase, tipo, nível ou modalidade de ensino e do processo educativo. Isso contribuiria para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes nas dimensões física, psicológica, intelectual, social e, para os estudantes dentro da faixa etária indicada para cada série. Colaboraria inclusive, na recuperação da escolaridade para aqueles que não tiveram

oportunidade de se escolarizar no período adequado, com a promoção da aprendizagem e do ensino de forma interdisciplinar e de acordo com as diversas fases do desenvolvimento de cada estudante.

Também se espera que o licenciado em Pedagogia estabeleça relações entre a educação e as formas de comunicação no que diz respeito aos processos didático-pedagógicos e na familiarização com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Além disso, apresentar adequação na comunicação e no desenvolvimento de aprendizagens significativas, seja na interação entre escola, família e comunidade, seja na identificação de situações de conflito. Tais situações exigem que o egresso demonstre pró-atividade, capacidade de investigação e integração frente à realidade dos educandos e que desenvolva, pela interação em equipe e de forma autônoma, a conexão entre a educação e as demais áreas do conhecimento, ações para superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, dentre outras.

Importante registrar também que o egresso do Curso de Pedagogia também deve fazer parte da gestão institucional e colaborar desde o planejamento, elaboração, implementação, coordenação, ao acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. O pedagogo acompanha e avalia projetos e programas de ensino, participa de pesquisas pedagógicas, produz e divulga o conhecimento científico e tecnológico acerca dos estudantes e do contexto histórico-cultural, e em consequência, aplica as leis e diretrizes curriculares nos processos avaliativos.

Observa-se ainda que devido às particularidades de grupos étnicos, como indígenas e quilombolas, os profissionais pedagogos devam promover interação entre conhecimento e cultura deste grupo, apresentarem-se como agentes interculturais, por meio da valorização do modo de vida a que tais etnias e costumes específicos, estejam envolvidos.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unimontes na modalidade a distância possui organização periódica dividida em no mínimo oito semestres (Tabela 1) e no máximo dez semestres letivos para integralização, possui duração de no mínimo quatro anos e carga horária total de 3.920 horas, com frequência mínima exigida de 75% das atividades presenciais em cada disciplina.

Os semestres letivos são assim organizados, conforme indica o Projeto Pedagógico do Curso:

Tabela 1 – Organização do Curso de Pedagogia em Períodos e Eixos

Período	Eixo
1º Período	A construção dos saberes na perspectiva investigativa
2º Período	A construção do conhecimento numa visão psico-sócio histórico
3º Período	A construção da cidadania numa perspectiva psico-sócio cultural
4º Período	A construção coletiva de ensino aprendizagem mediada pelo sistema de ensino
5º Período	As práticas pedagógicas numa visão crítico participativa
6º Período	Gestão educativa e formação docente
7º Período	Gestão escolar perspectivas e desafios
8º Período	A formação política em novas práticas sócio-educativas

Fonte: Elaborado pela autora (UNIMONTES, 2013).

Destaca-se ainda no primeiro período que totaliza uma carga horária de 400 horas, a construção dos saberes baseado nas Ciências da Educação que alicerçam os saberes didáticos. A construção metodológica de uma formação docente, indica ainda a base de todo o curso, pois fundamenta a construção do conhecimento, as relações do indivíduo em sociedade e a construção do processo de ensino-aprendizagem. Aqui mais uma vez (Figura 1), atenta-se para duas disciplinas: a ‘Filosofia da Educação’ (60h) e a ‘Sociologia Geral’ (45h), ambas apresentadas como aportes teóricos para a formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia. São previstas algumas horas para aula presencial, seminário e avaliação.

Figura 1 – Estrutura Curricular do 1º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia

1º PERÍODO							
Disciplinas/Atividades	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular Presencial	Seminários	Avaliação	A O e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Introdução à Educação a Distância - EAD	2	-	-	28	-	-	30
História da Educação	2	8	1	64	-	-	75
Filosofia da Educação	2	4	1	53	-	-	60
Antropologia e Educação	2	4	1	23	10	-	40
Língua Portuguesa	4	4	2	55	10	-	75
Sociologia Geral	4	4	1	36	-	-	45
Psicologia e Educação	4	8	2	51	10	-	75
TOTAL	20	32	08	310	30	-	400

Fonte: UNIMONTES (2013, p.105)

Das disciplinas em foco (Figura 1), observa-se a presença e importância da disciplina Filosofia da Educação que tem como ementa os

pressupostos filosóficos e epistemológicos que fundamentam as concepções de educação. Desenvolvimento do espírito crítico e investigador do professor. Senso comum e conhecimento filosófico na prática docente. A

filosofia da educação como meio de pensar a pedagogia na prática docente (UNIMONTES, 2013, p.112).

O ementário justifica a presença da disciplina ainda no primeiro módulo por fundamentar concepções da educação, e dá diretrizes de uma formação crítica com práticas docentes asseguradas no conhecimento filosófico.

A Figura 2, a seguir, indica a presença de carga horária, departamento responsável pela disciplina, assim como ementário, conforme destacado acima e a bibliografia básica da disciplina Filosofia da Educação.

Figura 2 – Ementário da Filosofia da Educação

Disciplina: Filosofia da Educação	CH 60 h/a	Departamento: Educação
Ementa: Pressupostos filosóficos e epistemológicos que fundamentam as concepções de educação. Desenvolvimento do espírito crítico e investigador do professor. Senso comum e conhecimento filosófico na prática docente. A filosofia da educação como meio de pensar a pedagogia na prática docente.		
Bibliografia Básica: PAVIANI, J. Problemas de Filosofia da Educação . 7. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. SEVERINO, A. J. Filosofia da educação: construindo a cidadania . São Paulo: FTD, 1994. TEIXEIRA, A. Pequena Introdução à Filosofia da Educação . Rio de Janeiro: DP & A, 2000.		

Fonte: UNIMONTES (2013, p.112).

A Sociologia Geral, assim como a Filosofia da Educação, também está presente no 1º semestre do ‘Curso de Licenciatura em Pedagogia: modalidade a distância’, apresenta-se com carga horária de 45 horas e tem como ementa:

Fatos históricos que contextualizam o surgimento da Sociologia. Os principais aspectos da metodologia e teoria social de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. O estudo do homem e o universo sócio-cultural, analisando as inter-relações entre a educação e os diversos fenômenos sociais. As formas e posturas dos clássicos quanto à análise da realidade social e os pressupostos teóricos e metodológicos para observação e análise da realidade, pelas ciências sociais. Sociologia geral e sociologia da educação (UNIMONTES, 2013, p.112).

O ementário apresentado informa que a disciplina discorre sobre fundamentos da Sociologia e dos principais teóricos, dá norteamento da formação com base na realidade social, com atividades didático-pedagógicas que discutem o saber sociológico e de suas interações.

A carga horária, o departamento que acolhe a disciplina, assim como ementário da disciplina (conforme destacado acima) e a bibliografia básica da Sociologia Geral são orientações de diretrizes desta formação (Figura 3).

Figura 3 – Ementário da Sociologia Geral

Disciplina: Sociologia Geral	CH 45 h/a	Departamento: Política e Ciências Sociais
<p>Ementa: Fatos históricos que contextualizam o surgimento da Sociologia. Os principais aspectos da metodologia e teoria social de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. O estudo do homem e o universo sócio-cultural, analisando as inter-relações entre a educação e os diversos fenômenos sociais. As formas e posturas dos clássicos quanto à análise da realidade social e os pressupostos teóricos e metodológicos para observação e análise da realidade, pelas ciências sociais. Sociologia geral e sociologia da educação.</p>		
<p>Bibliografia Básica: COSTA, Maria Cristina C. Sociologia: Introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997. DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1995. QUINTANEIRO, Tânia. <i>et al.</i> Um toque de clássicos: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Belo Horizonte: UFMG, 1995.</p>		

Fonte: UNIMONTES (2013, p.113)

Segundo Unimontes (2013, p.103), a atuação de um professor é a de “um profissional que usa os conhecimentos proporcionados pelas diversas disciplinas, para uma intervenção específica da profissão de educar, ensinar a promover a aprendizagem das crianças, jovens e adultos”. Baseado nisso e ao compararmos com a ementa do curso, há uma preocupação em formar um professor crítico capaz de intervir na formação dos estudantes, com a intenção de formar um profissional capaz de relacionar pensamento e ação, a reflexão sobre sua prática, o conteúdo com suas experiências e estabelecer um vínculo com os principais autores.

A discussão sobre as disciplinas Filosofia e Sociologia será aprofundada no Capítulo 5 ‘Análise e Discussão’ onde se apontarão as categorias de análise elencadas a partir da ementa dessas disciplinas.

2.5 A legislação educacional e a EaD: projeto político pedagógico, diretrizes curriculares e o processo de ensino-aprendizagem.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unimontes tem como bases legais para funcionamento a LDB nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e é organizado a partir da Resolução CNE/CP nº1/2006 que atribui ao curso os princípios e características pedagógicas necessárias ao seu funcionamento, desde o planejamento à avaliação, assim como ao tipo de sistema e instituição que deverá sustentar a sua apresentação:

Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (UNIMONTES, 2013, p.40).

A legislação também direciona as atividades do curso no que diz respeito à formação dos professores, na Resolução CNE/CP nº 1/2002 que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (UNIMONTES, 2013, p.40).

Observa-se ainda que os preceitos legais também cuidam da duração e carga horária para execução dos cursos:

Resolução CNE/CP nº 2/2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Resolução CEE/MG nº 447/2002: Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior e altera dispositivos da Resolução CEE nº 442, de 24 de abril de 2001 (UNIMONTES, 2013, p.40).

Assim como garante à Universidade Estadual de Montes Claros o credenciamento para oferta dos cursos de Educação a Distância pela Portaria nº 1065 de 25/05/2006 que “credencia a Universidade Estadual de Montes Claros para oferta de Educação à Distância” (UNIMONTES, 2013, p.40). Importante salientar que todos os cursos em vigência estão de acordo com a Legislação da Educação e que sua oferta garante o atendimento a inúmeros estudantes nas mais distantes localidades do estado de Minas Gerais, uma vez que é ofertado na modalidade a distância.

Segundo Unimontes (2013), o PPC de Licenciatura em Pedagogia: modalidade a distância tem como diretrizes para sua organização curricular e, adotadas por sua proposta metodológica, as orientações para concepção, criação e produção dos materiais didáticos de forma que promovam a interação dos saberes e integrem os conhecimentos necessários à convivência em sociedade, tais como:

- os fundamentos teóricos e princípios básicos dos campos de conhecimento;
- as técnicas, práticas e fazeres deles decorrentes;
- o desenvolvimento das aptidões sociais, ligadas ao convívio ético e responsável (Unimontes, 2013, p.97).

O PPC também indica a necessidade de formação permanente e continuada dos recursos humanos de forma que sejam capazes de dominar e executar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, assim como estimular os estudantes ao desenvolvimento da autonomia, curiosidade e das interações de forma criativa, no qual os estudantes possam interagir por meio de suas reflexões e contextualizem com a realidade vivenciada em suas atividades de trabalho ou no âmbito de suas relações sociais, tanto local quanto regionalmente localizados (UNIMONTES, 2013).

Destaca-se a importância de se tratar temas e conteúdos de forma mais holística e, assim, evitar posicionamentos céticos, que desprivilegiem o debate e a consideração de visões amplas ou multifacetadas às discussões destas abordagens. As atividades avaliativas precisam oportunizar de forma processual a recuperação da aprendizagem, num movimento que permita o reconhecimento e a superação das dificuldades e incentivar a tomada de decisões assim como da orientação de autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem (*Idem*).

O desenvolvimento de práticas relativas à utilização e integração dos meios de comunicação deve interagir com a orientação metodológica, para aplicação de ações ou atividades pedagógicas a fim de que se descubram alternativas de melhoria da comunicação e se respeitem as particularidades próprias da regionalização. A comunicação também deve permear de forma eficaz as ações dos profissionais (professores e tutores) para que seu trabalho seja efetivo sobre os materiais e metodologias aplicadas neste ínterim (*Ibidem*).

O PPC também tem como diretrizes e visa o desenvolvimento, produção e divulgação do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, de forma que as linhas de pesquisa, atuação e avaliação sigam a um planejamento integrado e que mirem o alcance das dimensões da educação, previstas no curso. Enfim, pode-se resumir o direcionamento em diretrizes fundamentais que sintetizam o imprescindível à formação dos docentes, a saber: “formação técnica e científica condizente com as exigências que o mundo do trabalho contemporâneo impõe; formação ética humanística que a formação do cidadão requer” (Unimontes, 2013, p.97).

As diretrizes fundamentais do PPC abordam a questão da formação do indivíduo na qualidade da sua formação técnica, científica e ética. Isso requer na formação docente o tratamento desses elementos que interagem e relacionam entre si, numa proposta de discussão perante toda sociedade, como instrumentos de entendimento e de articulação de formas mais justas para a convivência social. Nesse sentido, entende-se a ética...

como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos. A ética pode ser o estudo das ações ou dos costumes, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento (VALLS, 1994, p.7).

Ainda assim, os indivíduos se encontram perante questões controversas frente à postura a se adotar em situações cotidianas, como a consciência, a vantagem sobre as leis ou sobre o outro, a culpa em agir ou não de certa maneira, dos sentimentos que cada um traz ligados aos valores aprendidos em suas experiências anteriores, fazer o certo que é imposto pela sociedade ou ditado como comportamento correto diante os costumes de um povo, o que justifica ser ético? Uma situação ou há algum fundamento científico que aprove as ações num convívio social? Assim, a ética estaria mais ligada à crença religiosa e na ausência desta religiosidade, tudo seria permitido.

E qual seria o parâmetro de um comportamento ético? Segundo Valls (1994, p.10), seria “comportamento adequado aos costumes vigentes, e enquanto vigentes, isto é, enquanto estes costumes tivessem força para coagir moralmente, o que aqui quer dizer, socialmente. [...] Esta ação seria errada apenas enquanto ela não fosse o tipo de um novo comportamento vigente”.

Associada à ética e à política, a ciência tem o dever de rever os seus fins últimos, isto é, analisar de que modo os seus resultados influenciam a vida humana. A partir daí a conduta moral e a tomada de decisões também devem ser concebidas como assunto da ciência. Se tais juízos não podem ser feitos pela ciência, ela não pode levar a cabo sua tarefa (SANTOS FILHO, 2013, p.44).

A ética mais uma vez se entrelaça com a cultura e a política, contemporaneamente vivenciadas pela sociedade. Um comportamento de outrora pode não ser aceito como correto na atualidade ou vice-versa. As razões para adoção da ética estão ligadas ao tempo, lugares, costumes e saberes característicos de uma população. Percebe-se de fato, uma pressão política e de comportamento de classes sobre os valores éticos. Mas, a ética deve se orientar pela liberdade e não pela imposição de um grupo social ou por força política.

Dewey (1959) associa a liberdade com o pleno desenvolvimento humano. E essa liberdade defendida com tanta insistência não diz respeito somente a vida individual de cada um. Contrariamente do que se poderia imaginar, a liberdade implica necessariamente responsabilidade moral e política. Por isso, mesmo sendo livre para agir como queira, o indivíduo não pode deixar

de examinar quais serão as consequências de suas ações para a sociedade (SANTOS FILHO, 2013, p.44).

Assim também a formação em pedagogia deve considerar as questões de responsabilidade moral e política, implícitas em seu material didático, e necessárias à formação docente. Desta forma, os materiais didáticos para cursos superiores condutores destas atividades devem incluir para a formação dos docentes e como orientação para os estudantes um Guia Geral do Curso (Brasil, 2007a), apresentado nos formatos impresso ou digital e que norteiem os estudantes sobre os critérios adotados para caracterização do curso a distância e que ainda debatam sobre os direitos, deveres e normas a que serão legitimados no percurso estudantil.

Os estudantes devem ser informados quanto ao funcionamento geral do curso no que diz respeito à grade curricular, com cargas horárias, ementário, referenciais básicos abordados durante a formação, assim como na clareza ao informar quais materiais como livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Websites, vídeos, dentre outros, serão disponibilizados e de quais formas (impressos, digitais ou em rede) os estudantes terão contato com tais materiais e informações, assim como quais as tecnologias de informação e comunicação serão dispostas para que se garantam flexibilidade e oportunidades plurais para acessibilidade dos estudantes (BRASIL, 2007a).

Outro ponto importante a ser esclarecido, é quanto à definição de formas de interação com professores, tutores e colegas. O formato e a regularidade de acesso devem ser combinados entre os atores, exercendo desde então o desenvolvimento da autonomia e o hábito de estudos. Quando as combinações de regularidade de acesso, avaliação e acompanhamento das atividades são estabelecidas desde o princípio, o estudante passa a observar e cumprir as normas do curso, e dar mais segurança durante o processo educacional.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (Brasil, 2007a) também anunciam as orientações importantes e necessárias ao conteúdo de cada material didático ofertado. O Guia do Aluno (impresso ou digital) deve orientar o estudante sobre o processo de ensino-aprendizagem peculiar a cada conteúdo. Assim, assegura-se o conhecimento das particularidades atribuídas às disciplinas, e informações discriminadas sobre temas que:

- informe ao estudante a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- informe ao estudante a equipe de tutores e os horários de atendimento;

- apresente cronograma (data, horário, local - quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2007a, p.14-5).

Soma-se a isso a necessidade de se garantir que o material didático estabeleça interação e conexão entre os partícipes da formação. Para que as orientações sejam atendidas, o material didático deve cumprir com o que foi determinado pelas metas e diretrizes metodológicas do curso, assim, como dos conteúdos estabelecidos pelo MEC para cada área de conhecimento e devem ser constantemente atualizados e adaptados às características regionais. A linguagem dos materiais deve ser uma linguagem dialógica, para que o estudante desenvolva sua autonomia, que interaja com o material impresso ou digital de maneira que facilite o seu processo educativo e que proporcione ao estudante a capacidade de controlar seu tempo e se orientar quanto ao desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2007).

Os Referenciais de Qualidade (Brasil, 2007a) também destacam a previsão de um módulo introdutório⁵ que apresente ao estudante as informações necessárias para familiarização com a EaD e que permita que as turmas fiquem mais homogêneas quanto à aprendizagem das tecnologias necessárias à formação. Deve-se também considerar que o estudante, ciente de sua formação e de seu desenvolvimento, precisa ter acesso ao rol de competências cognitivas, habilidades e atitudes que o mesmo deverá atingir ao final de cada etapa do curso (unidade, módulo ou disciplina) a fim de garantir sua autonomia e oportunizar e/ou facilitar o processo de autoavaliação.

Ainda são previstas as informações necessárias sobre as oportunidades e estratégias alternativas para o atendimento aos estudantes com deficiência, assim como na oferta de outras fontes de referenciais (bibliografias e *sites* complementares) para que possibilitem a superação de dificuldades, ou ainda, fomentem o incentivo ao aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das habilidades que se expressam nos egressos, passa-se a discutir no capítulo 2 ‘O processo de ensino-aprendizagem nos modelos da EaD’ apresentado por meio de autores como Castells (1999), Correia (2008), Fachada (2008), Fonseca (2013), Lima (2009), Lévy (1999), Litto e Formiga (2009), Moran (1997), Neves (2002), dentre outros, no qual será problematizada as implicações do processo ensino-aprendizagem nos cursos presencial e a distância.

⁵ Módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia (BRASIL, 2007a, p.15).

3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS MODELOS DA EaD

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996, p.59).

Este capítulo trata do processo de ensino-aprendizagem na educação presencial e na educação distância, no que diferem as duas modalidades de ensino, assim como das orientações pedagógicas para a formação docente, apresentadas sob o aspecto do processo de ensino-aprendizagem, baseadas na construção da autonomia em sua prática e na interação, na cooperação entre seus atores e na promoção de uma aprendizagem baseada num contexto de coletividade.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Esta autonomia é expressa na educação como uma prática da liberdade, pois a mesma se constrói sobre as decisões adotadas ao longo de sua existência, mas também ao longo de sua formação, e ao se apropriar desta autonomia, toma-se o conhecimento sobre si e o indivíduo passa a ser, sem dúvida, gestor do seu conhecimento.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996, p. 105).

A EaD é uma modalidade de ensino complementar ou inerente às atividades de ensino presencial, principalmente pelo seu potencial pedagógico e pela forma democrática do conhecimento. A sua versatilidade permite que sejam executadas diversas metodologias, o que agrega ao ensino presencial, outras formas de ensino-aprendizagem, construídas de forma mais autônoma aos seus partícipes, fomenta outras possibilidades didáticas no processo educativo e que garantem aos educadores e aos estudantes um espaço de discussão que acompanhe o desenvolvimento da aprendizagem, assim como da construção do conhecimento.

Na EaD, tutores, formadores e estudantes, fisicamente distantes entre si, interagem virtualmente em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEAs)⁶, nos quais as atividades podem acontecer de forma síncrona (tempo real) ou assíncrona (mediatizadas pelo material). O material impresso ajuda a construir a identidade do curso, pois se posiciona junto ao aluno e dialoga com o mesmo. Freire (1996, p.65) já comentava que “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. [...] Diminuir a distância entre o discurso e a prática”.

Nesse sentido, deve-se pensar que para que um curso seja realizado, de forma presencial ou a distância, torna-se necessário que o profissional docente se aproxime da realidade do estudante e discuta na formação docente esta interação entre o discurso e a prática, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem não se perca na ilegitimidade da teoria não fundamentada. Não basta que o material indique o que fazer se tais orientações não aparecem nas práticas ao longo do curso. É por meio da práxis que se materializa os conceitos discutidos ao longo do curso.

As atividades, avaliações e participações são registradas e, o estudante pode acessar diversas vezes, retomando anotações, reposicionando-se frente aos debates e agregando novas considerações, de acordo com as orientações de seus professores tutores ou formadores. A aprendizagem nestes ambientes acontece muitas vezes de maneira colaborativa e nesses casos, percebe-se uma construção coletiva do conhecimento. Para tanto, é fundamental que os professores tracem estratégias que facilitem a comunicação entre os estudantes, que possibilitem discussões e causem inquietações que gerem novos debates, e em consequência, maior interatividade entre os mesmos.

A EaD estabelece-se então, como uma modalidade em que o processo de ensino-aprendizagem acontece em tempos e locais facilitados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Sendo assim, encontramos na literatura diferentes nomenclaturas que tentam significar ou explicar a EaD. Na verdade, verifica-se que para cada termo, encontramos outros tantos significados, pois adotam outras formas de ensino-aprendizagem. Litto e Formiga (2009) fornecem na *Tabela 2*, uma linha do tempo para evolução da terminologia da modalidade a distância:

⁶ Neste estudo, adotou-se o termo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e não Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) “para destacar e valorizar o papel do professor no planejamento e implementação das atividades didáticas desses ambientes” (Mazzardo, 2004, p.10). Justifica-se que, nesse aspecto, o processo acontece no binômio ensino-aprendizagem por se caracterizar em um espaço dialógico, problematizador e possibilitar a interação entre os pares. Os AVEAs aparecem então, como locais que interagem diversas ferramentas, mídias em aspectos metodológicos de ensino e em consequência, de aprendizagem.

Tabela 2. Variação da terminologia da EaD

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830, até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; Educação a Distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação (rádio e televisão em broadcasting)	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960 (ICDE e Open University, Reino Unido)
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
<i>E-learning</i> ; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: Litto e Formiga (2009, p. 44).

Constata-se também, com esta evolução, a crescente preocupação com as formas de aprendizagem, pela busca em encurtar as distâncias entre o professor e o aluno, em locais onde a princípio faltavam oportunidades e infraestrutura e que cederam lugar a estratégias de ensino para que tais distâncias físicas perdessem o significado. A educação de qualidade deve permear esferas que desmistifiquem a relação professor/aluno, o que possibilita o conhecimento dos pares e facilita o acompanhamento e orientação destes alunos. Aceita-se que o conhecimento se dá de forma livre, inovadora, criativa e dinâmica.

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p.98, grifos do autor).

A educação precisa transformar, construir, extrapolar os limites da ideologia dominante e para isso, torna-se prioridade a preparação da equipe e o conhecimento das tecnologias, seja na construção do saber ou no tratamento ao educando, para permitir segurança tanto nos conhecimentos formais, como no acolhimento emocional, expresso pela qualidade da comunicação, em diversos diálogos promovidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Braslawsky (2004), a relação existente entre os integrantes do ensino-aprendizagem não pode se perder, a exemplo da frieza das máquinas, permitindo que a tecnologia seja acrescida ao cotidiano numa forma cumulativa de conhecimentos.

Não se deve cometer o erro de imaginar que a mudança educacional será guiada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, por mais poderosas que estas sejam. A educação é muito mais que seus suportes tecnológicos; encarna um princípio formativo, é uma tarefa social e cultural que, sejam quais forem as transformações que experimente, continuará dependendo, antes de tudo, de seus componentes humanos, de seus ideais e valores (...) as tecnologias da palavra são cumulativas e não substitutivas e dependem dos fins sociais e não o contrário... (BRUNNER *apud* BRASLAWSKY, 2004, p.77).

Ainda, de acordo com Alonso e Alegretti (2003), há uma íntima ligação entre a interação e o ambiente, indicando a presença do material humano e dos recursos tecnológicos, nesta interface de conhecimento. O simples fato de estudante e professor estarem ligados por um recurso tecnológico, não significa que a interação pedagógica seja eximada desta relação, estes estão condicionados a um novo ambiente, e os cuidados entre estes dois elementos, interação e ambiente, definem a qualidade da EaD.

O ensino deve ser pautado na ética, propiciando uma educação motivadora e com boas condições de estudo, pesquisa e ensino. Estas condições vêm de encontro à infraestrutura atualizada, adequada aos padrões de qualidade e normas estabelecidas para o cumprimento da aprendizagem, permitindo avanço tecnológico consonante ao conforto e adequação exigidos. Tudo isso, em adição ao uso de tecnologias rápidas, que facilitem a acessibilidade e rapidez da comunicação.

As TDICs se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das diversas mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos. As relações e as interações virtuais devem instigar na formação docente, a construção de um sujeito pensante, crítico, capaz de transformar e assumir para si o compromisso da aprendizagem.

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p.41).

Aliado ao uso das novas tecnologias, o processo de ensino-aprendizagem, facilitado pelo uso da *internet*, veio garantir maior comunicação entre povos de origens díspares, fomentando por meio do diálogo e da facilidade deste exercício a troca de conhecimentos e ampliação das potencialidades do ensino-aprendizagem. Isso torna possível que se garanta a qualificação de profissionais que buscam na educação a distância, uma maneira de obter a continuidade, complementação e integração desses conhecimentos, permitindo possibilidades de formação e interatividade para aqueles que desprovidos de oportunidades locais, possam ter acesso a um ensino de qualidade, ampliando a oferta de educação continuada, em espaços e horários adaptáveis.

Sobre o uso da *internet* e a exploração deste recurso na educação, Moran (1997) afirma que não basta o uso do recurso em si, mas dos esforços que se movem daqueles que integram a atividade proposta. Obtêm-se resultados significativos quando há integração em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino-aprendizagem, no qual, estudantes, professores se comunicam abertamente, interagem de forma interpessoal e efetiva. Não é a *internet* que modifica o processo de ensino-aprendizagem, mas a atitude de cada indivíduo e da instituição frente à vida, a si mesmo e ao outro. As práticas e recursos do processo educacional precisam ser reestruturados para que as TDICs sejam importante meio de fomento no desenvolvimento das habilidades do estudante, acompanhando assim, o avanço das tecnologias e o desenvolvimento das habilidades para o seu uso.

Torna-se necessária então, a adaptação curricular para que se desenvolvam as habilidades do estudante, aliada aos processos didáticos e metodológicos, que permitam uma contemporaneidade com a velocidade das tecnologias. Ao profissional, permite-se orientar e definir os espaços no qual os alunos poderão desenvolver suas habilidades, sob sua orientação e colaboração ao processo de construção individual e/ou coletivo do conhecimento. Assim, “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p.28).

No entanto, Neves (2002) afirma que não há um único modelo de educação a distância. Cada programa pode utilizar diferentes desenhos e combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. É na natureza do curso, como condições reais do cotidiano dos estudantes, é que se definirão a melhor tecnologia e outras estratégias de ensino-aprendizagem. A distância pode ser vista como um distanciamento do objeto ou do campo de estudo, no qual o sujeito aprendiz pode refletir sobre a temática, questionar, buscar outras formas de análise e interpretação.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p.85).

É certo que se percebe que o uso dessas tecnologias ainda seja algo inovador e em expansão, dado o ainda tímido acesso de parte da população às tais ferramentas, embora Castells (1999, p.68) afirme que

o processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.

Mas, a introdução das tecnologias digitais de informação e comunicação, além de tornar mais próximas as dimensões continentais do Brasil, reduz custos pelo seu formato digital de qualidade, oportuniza acesso àqueles que não poderiam ingressar em cursos regulares presenciais, com promoção de grande quantidade de conteúdos e atendimento individualizado, além de proporcionar a inclusão digital, o que apresenta oportunidades àqueles indivíduos excluídos, acesso aos meios de aprendizagem, por meio dessas tecnologias.

A mediação é um tipo de relação que expressa as formas de comunicação entre o professor e a linguagem utilizada, ao se pensar no atendimento ao estudante. Para Martins e Moser (2012), os estudantes não se veem mais meramente passivos, com a imagem do professor centralizador ou apenas orientador de seus discípulos, não aceitando este tipo de ensino e não se adaptando a aprendizagem dessa forma.

Essas formas de comunicação ou de pensamento estão distribuídas entre o ser agente, que seria o professor (no processo de ensino) e a ferramenta cultural, nesse caso, a linguagem. Em outros termos, a gênese das funções mentais. Como a memória e o pensamento em geral, não são frutos de uma evolução unicamente do cérebro do indivíduo, ou essa evolução não depende unicamente da estrutura do indivíduo, como já o afirmou Gerard Edelman (1994) (MARTINS; MOSER, 2012, p.16).

Martins e Moser (2012) citando Vygosty, também falam sobre a mediação, como forma de entendimento do funcionamento do cérebro humano:

Vygotsky teve como finalidade, em seus trabalhos, edificar uma psicologia e uma pedagogia no quadro teórico-epistemológico do marxismo. Para isso, usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação. A visão mais importante para compreendermos as teorias vygotskianas sobre o funcionamento do cérebro humano é a mediação (MARTINS; MOSER, 2012, p.9).

A figura do professor enquanto mediador não determina conteúdos de sua preferência, não impõe decisões em partes, mas, escuta e acolhe o todo, entendendo que o grupo não chegará a um consenso, mas que as conclusões podem ser negociadas, facilitadas pela mediação entre tais atores. Desta forma “nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p.77, grifo do autor).

Este processo depende da vontade do sujeito aprendiz, que se permite escolher suas formas de estudo, um ser que exerce poder de decisão e que intervém na realidade em que se encontra, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem, no qual pode inferir sobre o mundo e gerar novos saberes.

Com a expansão do ensino no ciberespaço “nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI” (Martins; Moser, 2012, p.20), por meios virtuais e digitais, houve também crescimento da mediação virtual como possibilidade de ensino-aprendizagem, desejosos e motivados a aprender. A expansão do ensino pela mediação virtual trouxe também a expansão do Curso de Pedagogia para a modalidade a distância, que antes, apresentava-se apenas no formato presencial.

É relevante tornar consciente que estamos na era digital e que os alunos da atualidade constituem a geração NET (geração Y, indivíduos que nasceram depois de janeiro de 1980) e a geração NEXT (as pessoas nascidas depois de janeiro de 1998). Esses alunos aprendem de modo diverso ao dos estudantes das gerações que os precederam. Para essas novas gerações, as pedagogias baseadas em dados da psicologia clássica da aprendizagem estão defasadas – fato que já assinalamos anteriormente, quando Pierre Levy e Don Tapscott foram citados (MARTINS; MOSER, 2012, p.21).

O professor passa a ser um animador, ou seja, passa a ser aquele que estimula mental, física ou emocionalmente, levando os estudantes a desenvolver experiências, expressões, consciência a uma faculdade que estimam melhorar (Fundação Cultural Europeia, 1973 *apud* FACHADA, 2008). O professor ‘animador’ pode atribuir ao profissional uma função inferior ao que condiz às suas atribuições. Quando o professor é considerado apenas o

animador da turma, pode-se desmerecer ou desqualificar toda a sua preparação docente e indicar a precarização do fazer docente. Embora, se considere que

o animador é também um membro do grupo, e tem como função não só procurar a autonomia do mesmo, como também fomentar o enriquecimento das atividades, tomando-as de qualidade e enquadrando-as em função das necessidades e aspirações de todos, de modo a que o conjunto de indivíduos envolvidos possa beneficiar da criatividade de cada um (TRACANA, 2006 *apud* CORREIA, 2008, p. 6).

Pode-se perceber também, que o professor animador potencializa as habilidades de um indivíduo ou grupo, levando-o à autonomia e instigando ao protagonismo de suas ações, criando “suas próprias respostas pra seus principais problemas” (COSTA, 2008 *apud* LIMA, 2009, p.26).

O professor no papel de animador da inteligência coletiva, não é o centro das atenções. Ele mobiliza o grupo a explorar o senso comum e sobre a possibilidade de superação por meio de debate com o grupo. O animador identifica os conflitos e tenta superá-los em grupo, buscando o pensamento coletivo, não de um estudante ou do professor, num esforço coletivo de avançar a discussão, considerando as experiências de cada um e de todos. “Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LEVY, 1999, p.158). Sendo o professor, mediador ou animador, participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, seja pela ponderação e articulação perante os posicionamentos e discussões, seja pelo estímulo à busca de aprofundamento do conhecimento coletivo.

Assim, a formação docente está além do material impresso, ela envolve uma coletividade de ações que promove a discussão, a intervenção e o estímulo à reflexão sobre a ação, em situações diferentes e que exijam a articulação do docente para que atue baseado em sua formação que considera a experiência, a cultura, e acima de tudo, a ética no processo de ensino-aprendizagem, de forma coletiva, interacionista e crítica.

A aprendizagem e conhecimentos coletivos aparecem como uma dimensão temporal, nos quais os significados e colocações são frequentemente discutidos por grupos e debatidas por posicionamentos de seus pares. As práticas didático-pedagógicas envolvidas para a escolha de estratégias de formação admitem possibilidades para as diferentes formas de formação humana contextualizadas nas necessidades e realidades dos educandos, o que

possibilita verificar como evolui o processo da formação da consciência dos sujeitos integrantes desse modelo de sociedade. Podemos dizer que nesta proposta de formação a consciência individual dos sujeitos deve ser substituída pela consciência coletiva dos grupos ou classes sociais (FONSECA, 2013, p.121).

A consciência coletiva e suas ações sociais determinam a consciência dos indivíduos. É na convivência em sociedade que se determina o desenvolvimento do grupo e conseqüentemente a formação de sua consciência individual. Segundo Fonseca (2013), a consciência humana está ligada aos exercícios de indivíduo em seu meio social, por meio da percepção das leis e dos fatores que condicionam a convivência em sociedade.

Assim também se delinea o perfil do profissional do ensino em sua práxis escolar. Suas atividades devem se nortear pelas orientações e experiências de seu grupo educacional, o que facilita a coerência de suas ações, a adoção de medidas seguras frente aos conflitos e a admissão de uma postura que rompa aos padrões tradicionais da educação.

A escola/educação clama por projetos de formação de educadores que consigam vislumbrar novas metodologias didático-pedagógicas que sejam eficientes no sentido de desconstruir o emaranhado de equívocos e distorções que permeiam a prática pedagógica que sustenta a escola tradicional (FONSECA, 2013, p.124).

Nesse sentido, há uma busca constante de novas metodologias na formação dos professores que visem a reflexividade de suas práticas pedagógicas e o encontro de caminhos que orientem a formação de um professor que utilize métodos de estimular a reflexão a partir de suas relações sociais, com capacidade de instigar a criticidade e a inovação em suas práticas, seja na tomada de decisões ou na produção de conhecimentos, no qual sua formação incentive a participação coletiva num contexto social que efetivará a sua atividade docente.

Freire (1996, p.53) comenta “percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”. Assim, tornam-se necessárias ações de fortalecimento na cooperação entre seus pares, pois ao propiciar um coletivo profissional, desenvolve-se também a autonomia de suas ações, prepara docentes ativos nas relações sociais contemporâneas e aproxima da formação real, pois “é inconcebível falar em formação docente sem levar em consideração as relações sociais que permeiam a existência dos sujeitos” (FONSECA, 2013, p. 126).

Torna-se imprescindível uma formação que invista em um profissional questionador de seu papel social e responsável quanto às respostas aos conflitos na educação. Os conhecimentos construídos devem estimular atividades integradoras e críticas em suas ações pedagógicas, percorrer estratégias que vão da pesquisa à intervenção, da interação à renovação de suas metodologias e que se adéquam ao perfil cultural e histórico-social dos alunos e da sociedade em que se situam, ou seja, “a construção do conhecimento também faz parte de um processo que evolui dentro de um contexto histórico e social, [...] fruto de construções de várias gerações ao longo da história da humanidade” (FONSECA, 2013, p.127).

As estratégias adotadas na formação docente devem contrapor às metodologias comuns de ensino, nas quais devem compreender formas inovadoras de construção do processo de ensino-aprendizagem e segundo Fonseca (2013), sugerir novas concepções de metodologias a fim de compreender o papel da escola na sociedade e participar com novos projetos para que a mesma se aproprie do conhecimento coletivo, real e integrador com a sociedade, seus costumes, sua cultura, mediada pelos sujeitos e elaborada de forma coletiva entre escola e sociedade.

Desta forma, observa-se que as orientações pedagógicas durante a formação dos docentes devam ser mais atualizadas no sentido de se entender o papel ativo de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem, para que se construa por meio da reflexão e da autonomia em suas ações, uma real ligação entre o conhecimento e a realidade, entre o sujeito e suas relações sociais, no qual alunos e professores, escola e sociedade, fomentem ações que permitam a interação e a cooperação entre seus atores e a promoção de uma aprendizagem baseada num contexto de coletividade.

O próximo capítulo tratará do percurso metodológico para escrita deste trabalho, desde as abordagens metodológicas, assim como dos instrumentos utilizados para análise documental e da análise de conteúdo, sob o ponto de vista de autores como Bardin (1977), Bodgan; Biklen (1982), Casarin e Casarin (2012), Franco (2003), Lüdke e André (2014), Minayo (2014), Patton (1987, 1980), Pimentel (2001), Pope e Mays (2005), Severino (1984), dentre outros, que abordam a temática.

4 PERCURSO METODOLÓGICO⁷

Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar (FREIRE, 1996, p.69).

Neste capítulo descrevem-se as abordagens qualitativas à luz dos referenciais teóricos, com seus métodos de pesquisa, a presença do pesquisador como instrumento de pesquisa, e apresenta ainda a abordagem qualitativa *versus* a abordagem quantitativa, indicando a complementaridade destas abordagens. Trata-se também neste capítulo, sobre os fundamentos da análise documental, cujos documentos do curso como currículo (com suas divisões, disciplinas e ementas), do PPC, assim como dos planos de ensino e seus conteúdos são explorados nesse estudo e, a cerca da análise de conteúdo com a eleição de categorias de análise para a adoção de parâmetros dessa discussão e encerra com a descrição da metodologia adotada neste trabalho.

4.1 Uma abordagem sobre pesquisa qualitativa

Como percurso metodológico a ser delineado, a pesquisa qualitativa quase sempre é avaliada como o tipo de metodologia na qual os conceitos levantados são imensuráveis. De fato, a pesquisa qualitativa se expressa mais pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa.

A pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa *interpretativa* (POPE; MAYS, 2005, p.13, grifos do autor).

Nesse sentido, confere-se à pesquisa qualitativa, um formato que vai além do que é previsível, mensurável ou informativo. Tal fato possibilita que, em diversas situações, os dados quantitativos sejam analisados e contemplados sob uma ótica qualitativa. Tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa se erguem sob a abordagem do problema

⁷ Artigo parcialmente publicado no 'V Seminário de Formação de Professores e II Conferência Internacional de Formação de Professores: do chão da escola aos diferentes espaços educativos'. UFTM, 2015.

de pesquisa ordenado, visando de forma diferenciada, à verificação das causas que lhe são atribuídas.

Nesta perspectiva, Pope e Mays (2005) veem o pesquisador como participante de sua análise, imprimindo significado aos elementos quantitativos:

Outro aspecto da pesquisa qualitativa (ênfático por alguns autores) é que ela frequentemente emprega diversos métodos ou adota uma abordagem “por métodos múltiplos”. Observar as pessoas em seu próprio território implica, assim, observar, juntar-se a elas (*observação participante*), falar com elas (entrevistas, grupos focais e conversas informais) e ler o que elas escreveram (POPE; MAYS, 2005, p.14, grifos do autor).

A postura firme e coerente do pesquisador garante ao seu trabalho, a ínfima neutralidade que se exige da pesquisa científica. Salienta-se que ao traçar um plano de pesquisa, se o pesquisador não respeita este planejamento pode se perder em outros desdobramentos provocados pelo problema e que surgem ao longo do caminho. Minayo (2014, p.195) também enfatiza que o perfil do pesquisador deva ser mais dinâmico, apontando que “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”.

Desta forma, estabelece-se por meio desse trabalho, um planejamento a cerca do material lido, com coleta de anotações e fichamentos do referencial teórico, para se estabelecer uma interlocução com os objetivos e análise do material do curso. Ao comportamento do pesquisador estima-se o grau de alcance de sua pesquisa. Ao passo que seja capaz de cruzar elementos quantitativos e qualitativos, interpretando os dados sob sua observação e análise participante, imprimindo em suas apreciações, o reflexo de sua postura crítica, criativa, flexível e investigativa, imbuída de elementos significativos de sua pesquisa.

Pope e Mays (2005) lecionam que “os métodos qualitativos e quantitativos estão sendo cada vez mais usados juntos para responder a questões de pesquisa” (POPE; MAYS, 2005, p.14). Tal afirmativa defende o propósito que se apresenta neste estudo, do fato de que pesquisas quantitativas e qualitativas são utilizadas concomitantemente para responder de forma complementar, o objeto e problema de pesquisa. “Em vez de as abordagens quantitativas e qualitativas serem vistas como opostos metodológicos, cada uma pode ser vista como complementar à outra” (POPE; MAYS, 2005, p.15).

Bodgan e Biklen (1982) retratam características da pesquisa qualitativa, que confirmam esta tese, com aspectos relacionados à forma como os dados qualitativos são

coletados e da inferência do pesquisador sobre a informação, no qual imprime sua opinião ao texto, assim como, o fato de que a preparação e o tratamento dos dados ao longo do processo são mais significativos que o produto da sua pesquisa. Eles relatam também que o pesquisador produz um olhar mais indutivo sobre a análise destes dados, o que garante que a interpretação do pesquisador siga a um processo indutivo, de registro das suas impressões sobre os acontecimentos apreciados e o significado resultante da sua análise.

Aqui os dados recebem uma nova roupagem, quer sejam observados em seu ambiente natural ou (re) significados de acordo com o entendimento do pesquisador, induzindo suas descobertas a determinados fins. “O universo da atividade humana criadora, afetiva e racional. O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e re-interpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2014, p.24, *sic*).

Igualmente, verte-se sobre o caráter da interpretação e das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos. Toda pesquisa imbui-se dos fatos que a norteiam e se expressa pelos caminhos que a constroem, surgindo uma questão iminente, sobre o que, de fato, é o método qualitativo? Para Minayo (2014, p.57), “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Assim, busca-se nesse trabalho a representação que as frases e os conteúdos se relacionam com a intenção estabelecida nos documentos do curso, como o PPC, os planos de ensino e os cadernos didáticos, na intenção de se conectar o discurso com o planejamento do curso e verificar a coerência na formação docente.

Para Casarin e Casarin (2012), “independentemente do título e do tema pesquisado, os objetivos de uma pesquisa qualitativa envolvem a descrição de certo fenômeno, caracterizando sua ocorrência e relacionando-o com outros fatores” (CASARIN; CASARIN, 2012, p.33). Desta forma, relacionam-se também, objeto e contexto, na intenção de se colaborar e em explicar o que se pesquisa.

O objeto principal de discussão são as *Metodologias de Pesquisa Qualitativa*, entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes *aos atos, às relações, e às estruturas sociais*, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2014, p. 22-3, grifos da autora).

Para inferir sobre o conceito deste método de pesquisa, Casarin e Casarin (2012), estabelecem algumas diretrizes sobre as características da pesquisa qualitativa.

Nesse contexto, estas características se envergam sobre aspectos que descrevem a pesquisa qualitativa, com o caráter de propriedade a que seus resultados se prontificam. Para Casarin e Casarin (*op cit*):

- A ‘subjetividade’ provoca debates e adota novos significados ao assunto investigado.

- O estímulo à ‘multiplicidade’ de opiniões diversas analisa de ângulos diferentes e esclarecem a realidade.

- A diversidade de ‘interpretação’ relaciona-se à subjetividade e multiplicidade, indicando como a pesquisa é investigada.

- A ‘narração’ tem um caráter discursivo, sugestivo e impositivo, o pesquisador contextualiza e argumenta, inserindo suas convicções para convencimento do leitor.

- Não há estruturação na ‘coleta de dados’, indicando que possa ser fechada ou padronizada.

- E por fim, para a análise de dados, a interpretação está sujeita ao tipo de dados coletados, tendo “como opção, por exemplo, análise de conteúdo, análise do discurso e métodos hermenêuticos” (CASARIN; CASARIN, 2012, p.36).

Assim, a pesquisa qualitativa vai da descoberta à compreensão dos fatos no contexto cultural, pela interpretação dos fatos encontrados, extrapola a quantificação das informações por meio da indução e argumentação e imprime as opiniões do pesquisador. Um bom pesquisador se coloca como um instrumento de pesquisa e documenta tudo que observa, sendo que isso transmite a ele maior responsabilidade. Na pesquisa observacional, o pesquisador de qualidade produz descrições detalhadas daquilo que coleta e da análise dos dados. Para Pope e Mays (2005), isso exige bem mais que capacidade de observação, exige “boa memória e um registro claro, detalhado e sistemático” (POPE; MAYS, 2005, p.46).

A escolha de um tipo de pesquisa não importa na necessidade de exclusão de outrem. Quanto mais se aprofunda na identidade dos dados, mais análises são possibilitadas e mais confrontos com a realidade social dos fatos discutidos. “As pesquisas científicas podem apresentar aspectos qualitativos e quantitativos, sendo que um pode complementar ou subsidiar o outro no momento da análise dos resultados obtidos” (CASARIN; CASARIN, 2012, p.31).

Pope e Mays (2005, p.15) concordam com o sentido da similaridade e intenções afins entre estes métodos, pois “a pesquisa qualitativa não é útil apenas como o primeiro estágio da pesquisa quantitativa. Também tem um papel a desempenhar na “validação” da pesquisa quantitativa ou no oferecimento de uma perspectiva diferente sobre os mesmos fenômenos sociais”. Para estes autores, “os *insights* fornecidos pela pesquisa qualitativa ajudam a interpretar ou a compreender mais completamente os dados quantitativos” (POPE; MAYS, 2005, p.15, grifos do autor). Além de a pesquisa qualitativa completar o trabalho quantitativo, ela pode incrementar estudos sociais, não alcançados pela pesquisa quantitativa.

Esclarece Minayo (2014) que, nesta comparação, não há prioridade de um método sobre outro. Cada um “tem seu papel, seu lugar e sua adequação”, sendo que “ambos pode conduzir a resultados importantes sobre a realidade social” (MINAYO, 2014, p.57). Já para Casarin e Casarin (2012), na pesquisa qualitativa não há priorização da contagem dos dados e informações, há maior preocupação com a descrição sobre modelos matemáticos e estatísticos.

Conforme Minayo (2014), “a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais é sua propriedade inerente e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes” (MINAYO, 2014, p.25). Sendo assim, para Severino (1984), a interpretação é também apropriação das ideias, é o diálogo com o autor e com sua produção, é explorar a produção e transformá-la em outros desdobramentos.

Interpretar, num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim é dialogar com o autor (SEVERINO, 1984, p.92).

Em síntese, Minayo (2014) indica que a experiência de trabalho com as abordagens qualitativas e quantitativas indica que:

(1) elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa; (2) uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo compreensivo e vice-versa; (3) que o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos; (4) que todo o conhecimento do social (por método quantitativo ou qualitativo) sempre será um recorte, uma redução ou uma aproximação; (5) que em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas (MINAYO, 2014, p.76).

Enfim, apesar de as abordagens qualitativas e quantitativas confluírem ao interesse do estudo e, se completarem em questão de sentido, informação e conhecimento mais elaborados, para este estudo, ainda se fizeram necessários outras formas de investigação. A seguir, serão descritas as intenções de análise do material coletado, em forma de análise documental e da necessidade de seleção e categorização dos dados informados nos documentos pesquisados.

4.2 A análise documental

A análise documental inicia quando se decide quais fontes serão utilizadas no trabalho. Sendo assim, os dados contidos nos documentos, ainda não foram tratados como informação, são dados crus, considerados matéria prima. Cabe ao pesquisador, analisar os documentos e retirar deles as informações e fazer as inferências sobre o mesmo. Por este motivo, promove-se uma relação de observação e projeção do que pode ser feito a partir da escolha e dos elementos extraídos a partir deles.

Sendo assim, observou-se quais os documentos estavam disponíveis ao acesso e exploração para a pesquisa e se estabeleceu com estes documentos, as possíveis interpretações e análises, assim como a eleição das categorias para as reflexões a que esse trabalho se propõe. A pesquisa em documentos pode revelar aspectos e gerar diversas categorias de interpretação. Os documentos podem se apresentar em forma escrita, visual ou audiovisual, registradas, por meio de filmes, fotografias, anotações, que possam ser utilizados como recurso de informação sobre o comportamento humano (LUDKE; ANDRÉ, 2014; CASARIN; CASARIN, 2012; MINAYO, 2014).

A fim de analisar os dados que os documentos encerram, torna-se necessário estabelecer uma sequência de ações planejadas, nas quais se determinam técnicas, procedimentos e fases do planejamento, a fim de organizar os dados, as categorias de análise e extrair as informações, por meio da análise. Para Ludke; André (2014, p.45), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando e informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Isso porque os dados ali guardados ainda não receberam quaisquer tratamentos, sendo consideradas fontes primárias de pesquisa.

Pimentel (2001, p.180), considera “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda

a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”. Isso demonstra que cabe ao investigador extrair diversas informações do documento em questão, no qual se pode inferir sobre o documento e categorizar a sua análise sob uma pluralidade de olhares.

Como bem denomina Mitsuko Antunes, trata-se de um processo de garimpagem: se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça (PIMENTEL, 2001, p.180).

Desta forma, a análise do documento torna-se um importante instrumento nas mãos do pesquisador que pode prospectar informações e burilar os seus achados conforme o interesse de sua pesquisa, ao qual se somam os resultados e se encontram novas respostas aos dados que antes poderiam ser chamados de dados primários. A análise documental pode, então, ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p.45).

A pesquisa em documentos é assim por dizer, a extração da informação por trás dos dados, seguida da inferência do pesquisador no tratamento da informação, o que atribui ao estudo um caráter inovador e expressivo da identidade do investigador, capaz de retirar dos documentos, as impressões e sentidos que o mesmo possibilita. Nesse sentido, Bardin (1977, p.46) afirma que “a análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”. Desta forma, enverga-se sobre os documentos selecionados uma lista de ponderações e possíveis hipóteses para trabalhar sobre o material recolhido.

Faz-se necessário, assim, que o investigador, de posse dos dados retirados dos documentos, se proponha a organizar o material coletado. Para Pimentel (2001, p.184), “organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio”. De posse destes dados, há enfim, a necessidade de tratá-los, pela interpretação e pela inferência nas informações. Para tanto, ampara-se em outra forma de análise para dar continuidade ao tratamento dos dados, por meio da eleição de categorias de análise, das inferências sobre tais categorias e por meio da análise de conteúdo.

4.3 Análise de conteúdo

A metodologia adotada neste trabalho é mais adequada para análise dos dados presentes nos documentos, denomina-se análise de conteúdo. Por esta análise, busca-se interpretar os dados, estruturar informações a partir dos dados coletados, elencar as categorias de análise, construir conhecimento a partir dessas categorias e analisar o discurso, informado no material pesquisado. Ao pesquisador cabe a tarefa de criar etapas para esta análise, cujo processo possa servir de interlocução entre a mensagem e o documento, e que surjam desta reflexão, os indicadores para a análise do discurso.

Segundo Franco (2003), a análise de conteúdo tem como base a criticidade e o dinamismo do discurso, interpretados como expressão e representação social, cultural e existencial da linguagem, pensamento e ação de uma sociedade. Os dados dos documentos são interpretados à luz do que acontece na sociedade, ou seja, com base no reflexo sociocultural em que os dados e as informações se instalam.

Sendo assim, “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica” (FRANCO, 2003, p.16). Pois, de nada adianta, que se faça apenas uma leitura de dados, torna-se necessário que as informações dali retiradas sejam carregadas de representações que dialoguem com outros autores e fomentem discussões e aprofundamento dos conhecimentos. “Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado” (*Idem*).

Desta forma, a análise de conteúdo deve conversar com os dados dos documentos e concomitantemente, se interpor com os referenciais teóricos, pois a “análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2003, p.20). A mensagem subentendida nos documentos exige do pesquisador o olhar indutivo que permite por meio do registro e da interlocução entre o que o documento informa e o significado da mensagem que resulta da sua análise.

Esta mensagem serve de gatilho para os significados presentes no discurso. Uma única mensagem pode trazer embutida uma diversidade de significados, pois, pode traduzir os sentimentos do investigador ou de cada indivíduo que a interpreta, analisando itens ou pontos distintos dentro de uma mesma estrutura. Para Bardin (1977, p.38, grifos do autor), “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores*

(*quantitativos ou não*)”. As inferências ou deduções elaboradas pelo pesquisador debruçam-se, pois, sobre um rol de elementos de análise, como a análise do PPC, dos planos de ensino, até a forma como os conteúdos são selecionados e sobre os quais o investigador versa elementos próprios e de outros autores.

Assim, “a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (BARDIN, 1977, p.38, grifos do autor). Compreende-se então, que os resultados obtidos por meio da análise devam responder aos objetivos, problemas ou finalidades do discurso e avançar sobre a contextualização das inferências delimitadas pelo sujeito da análise, ou ainda, implícitas no discurso.

Da mesma forma que acontece com o conteúdo latente, podem existir temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador e cuja frequência de ocorrência passa a ser, também, um elemento indispensável para que se possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa (FRANCO, 2003, p.49).

Para que a interpretação seja mais significativa, o pesquisador deve estabelecer categorias de análise que classifiquem partes do todo, seguindo a uma lógica de organização e pensamento. “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2003, p.51). Bardin (1977, p.30-1) também corrobora com esta ideia ao afirmar que “a análise de conteúdo [...] é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo”. As categorias podem se elencar no início do trabalho, ou surgirem ao longo e no avanço das leituras, de acordo com os objetivos, com os problemas ou hipóteses da pesquisa.

Assim, Franco (2003, p.54), argumenta sobre a criação das categorias e defende a emergência dessas categorias do discurso, o qual se retrata as concepções culturais do pesquisador:

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (FRANCO, 2003, p.54).

Desta forma, os discursos que se manifestam pela análise, são indicativos de que outros discursos possam surgir por meio das inferências do pesquisador. Franco (2003, p.55) defende que “as categorias iniciais, fragmentadas e extremamente analíticas, passaram a ser *indicadoras* de categorias mais amplas que, ao serem formuladas, passaram igualmente, a incorporar pressupostos teóricos”, isto é, “compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a *inferência* (variáveis de inferência ao nível da mensagem), que as modalidades de inferência se baseiem ou não, em indicadores quantitativos” (BARDIN, 1977, p.116, grifo do autor). A ampliação da discussão, novos debates e novos olhares expressam aprofundamento da análise e parecem inesgotáveis ou sujeitos a novos parâmetros de análise.

Verifica-se mais uma vez, a necessidade de criar categorias de análise na tentativa de cercar a análise à exaustão de discussão. “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (*Idem*, p.117) e “tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (*Ibidem*, p.119).

Por outras palavras, a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda se esteja ao alcance das nossas capacidades (BARDIN, 1977, p.137).

Importante salientar que durante todo o processo de categorização é imprescindível que se conecte e se dialogue com os teóricos relacionados com a investigação, discurso e contexto, para que as bases teóricas deem significado e credibilidade ao estudo, o que possibilita provável relação de sentido e confiança ao estudo.

4.4 Categorias de análise

Analisar aspectos qualitativos não é uma mera atividade. Para sua execução, precisa-se ater com rigor, método e ordem para se atingir o grau de reflexão esperado para os dados coletados. A capacidade, o treinamento e a experiência do pesquisador definirão a análise do trabalho a ser desenvolvida. O entendimento qualitativo é indutivo, interpretativo e argumentativo, o que possibilita ir além do mensurável ou meramente informativo, escapando daquilo que seja previsível. Outra característica marcante deste processo é que além de

analisar fenômenos sociais, busca em forma de pesquisa interpretativa, os significados, enfatizando mais intensamente o processo que o produto.

Este significado pode ser atribuído à análise de conteúdo, pois, “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise léxica, análise dos procedimentos)” (BARDIN, 1977, p.34). Do pesquisador qualitativo exige-se uma postura firme, seu caráter é dinâmico e se expressa, participante de sua análise. Embora haja um embate entre alguns autores que apontam um paradigma distinto à pesquisa qualitativa contra aqueles que defendem a inexistência da separação entre as filosofias, o que se percebe é que a pesquisa quantitativa pode ser analisada sob a ótica qualitativa e que as pesquisas qualitativas e quantitativas, são comumente utilizadas concomitantemente.

Em suma, pode-se dizer que ao compararmos as pesquisas, percebe-se que as mesmas são complementares, indicando interação na abordagem de pesquisa; as pesquisas podem fornecer insumos para explicar a outra, dando maior compreensão e reflexão sobre os dados; a pesquisa qualitativa está mais voltada para compreender realidades de grupos sociais, mas ainda assim indicará uma parte do todo, uma amostra aproximada da situação real vivenciada; e enfim, que ao invés de se justaporem, as pesquisas, juntas, podem traçar um ideário mais completo e aproximado do que é real, o que é positivo ao completo desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, vê-se presente também, a análise documental que realiza a varredura dos termos em forma de categorias de análise dos documentos, sob a análise de conteúdo que observa o discurso e as inferências sobre esse tipo de mensagem. Sendo que, enquanto a análise documental representa um resumo da informação, sem o tratamento dos dados, a análise de conteúdo, ressalta o tratamento do discurso para que seja evidenciada a inferência sobre os indicadores e não da mensagem (BARDIN, 1977). Mais uma vez se demonstra a complementaridade de dados, análises e informações, na convergência e triangulação das abordagens identificadas para esta análise.

Por fim, a alternativa mais esclarecedora da afinidade existente entre estas vertentes, é quando se completam, com a intenção de sistematizar e concatenar ideias, corroborando resultados. Nesse sentido, busca-se por meio da análise documental e análise de conteúdo, na abordagem quantiquantitativa, a análise do PPC, assim como dos planos de ensino, até a forma como os conteúdos são selecionados.

4.5 Descrição da metodologia

As bases metodológicas deste estudo se alicerçam, pois, na abordagem quantiqualitativa, por meio da análise documental e da análise de conteúdo. A priori, foram definidos os objetivos e problema de pesquisa, seguida de uma investigação do campo de pesquisa. Delimitou-se o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, oferecido no âmbito da UAB do Centro de Educação a Distância da Unimontes. Também foram escolhidos os cadernos didáticos Filosofia e Sociologia do Curso para investigação das bases da formação docente.

O curso tem caráter semestral, segundo Regime de Matrícula e que acontece na modalidade a distância, iniciou-se em 2013, sendo este curso em execução, a segunda oferta do curso (Resolução CEPEX nº168/2013). Foram ofertadas 50 vagas para cada polo atendido, nas cinco cidades de funcionamento do Curso: Carlos Chagas, Janaúba, Januária, Pedra Azul e Pompéu, em Minas Gerais, nas quais ainda se encontram em andamento (UNIMONTES, 2013).

O Quadro 1 a seguir, indica o número de vagas por polo de funcionamento na oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que segundo Unimontes (2013, p.32), possui carga horária total de 3920horas/aula de 50 minutos:

Quadro 1 – Lista de Polos e número de vagas do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Unimontes

CIDADE (POLO)	Nº DE VAGAS
CARLOS CHAGAS	50
JANAÚBA	50
JANUÁRIA	50
PEDRA AZUL	50
POMPÉU	50

Fonte: UNIMONTES (2013, p. 31).

Os professores da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) visitam os polos nos momentos presenciais, conforme calendário pré-agendado pela Coordenação do Curso. O restante do atendimento é realizado pelo AVEA, a Plataforma Virtualmontes, desenvolvida pela própria Universidade.

A partir daí, seguiu-se coma tramitação de autorização de pesquisa junto à Unimontes, com a entrega do Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa (Apêndice A). Munidos da autorização, houve a liberação do acesso ao AVEA, pela

equipe de Informática, com inserção e cadastro nas salas virtuais do curso com acesso de ‘perfil docente’ e senha.

Para Bardin (1977, p.96, grifos do autor) “a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”, sendo assim, “a escolha de documentos depende dos *objectivos*, ou, inversamente, o *objectivo* só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices” (*Idem*). Enfim, foram selecionados os documentos para este estudo (Quadro 2), a saber:

Quadro 2. Documentos utilizados na análise

Documento	Acesso	Referências
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade a distância. 2013.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ementário Curso de Pedagogia. 2013. 2º semestre. ✓ Planos de Ensino de Filosofia e Sociologia Geral. 	UNIMONTES. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia : Modalidade a Distância. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2013. 162p.
Ambiente virtual de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Salas Virtuais ✓ Disciplinas ✓ Planos de Ensino ✓ Cadernos didáticos 	UNIMONTES [Internet]. Montes Claros: Curso de Pedagogia. Disponível em http://www.ead.unimontes.br/area-docente . Acesso em jan/2016.
Caderno didático de Filosofia.	✓ Conteúdo impresso	SANTOS FILHO, José dos. Filosofia da Educação . Montes Claros: Editora Unimontes, 2013. 68p.
Caderno didático de Sociologia Geral.	✓ Conteúdo impresso	FERREIRA, Maria da Luz Alves; OLIVEIRA, Daniel Coelho de; COSTA, Lúcio Flávio Ferreira; BRAGA, Maria Ângela Figueiredo; ALVES, Maria Railma; BARBOSA Rômulo Soares. Sociologia Geral . 2ª ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2013. 64p.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

De posse do acesso ao Ambiente Virtual Virtualmontes, passou-se à organização do material para análise documental. A organização “corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p.95). Os documentos foram selecionados, impressos e colocados em ficheiros (digital e físico), para facilitar o acesso aos dados, a organização do processo de elaboração e o planejamento das ações de análise.

Para iniciar o desenvolvimento da análise “foram grifadas, nos textos, palavras e frases que sintetizavam um conceito, apontavam uma proposta, definiam uma concepção ou simplesmente expressavam uma ideia que parecia ter relevância no bojo do assunto em

discussão” (PIMENTEL, 2001, p.189, *sic*). Esta etapa é importante para a situação do pesquisador e o controle sobre os dados investigados, no qual há apropriação do material disponível para análise e de futuras necessidades que tal material possa suprir, assim como, retorno aos trechos identificados e selecionados para a redação do trabalho.

Em seguida, e conforme sugere Pimentel (2001, p.187) “além de contar com os arquivos organizando toda a documentação e com as fichas de leitura, foram construídos quadros de autores e de termos-chave, aos quais se acrescentaram observações ou comentários sobre possíveis relações com as questões da pesquisa”. As anotações servem para guiar o trabalho e tratar da estrutura do mesmo, observando verossimilhança entre os autores e no qual possibilita argumentos para análise do discurso. Neste momento foram identificadas as categorias para a análise de conteúdo.

Na sequência, os termos-chave foram selecionados de acordo o planejamento de pesquisa e o entendimento de como haverá de se proceder com o planejamento:

- a. Presença de termos nas ementas do curso
- b. Frequência com que os termos repetem
- c. Representação das ideias sugeridas pelos termos
- d. Contexto informado pela locução ou discurso

Desta forma, a partir de leituras dos autores Bardin (1977), Franco (2003) e Pimentel (2001) sobre análise de conteúdo e análise documental, foram estabelecidos parâmetros de abordagem nos cadernos didáticos e outros documentos do curso, tais como relevância, associação, inferências do pesquisador.

Empregando técnicas usuais da análise de conteúdo para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente (PIMENTEL, 2001, p.189).

Assim, foram definidas as seguintes unidades de análise:

- a. Objetivos do trabalho: relação do material didático com o processo de formação docente para a educação a distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia.
- b. Problema de pesquisa: O que o material didático da EaD revela sobre a formação didática?

- c. Indicadores: material didático; formação ética; visão psicossociohistórica; perspectiva psicossociocultural; construção coletiva de ensino; visão crítico participativa.
- d. Termos: ética; cultura; política e arte.

Importante afirmar que a organização da análise ocorrerá a partir da elaboração e da prospecção de documentos, por meio da leitura flutuante, da escolha dos documentos, da formulação das hipóteses e dos objetivos, da elaboração dos indicadores e da preparação do material (BARDIN, 1977). Isso caracteriza o confronto entre a intenção de pesquisa e a realidade da análise documental, no qual ainda se fará a análise de conteúdo segundo as categorias definidas.

A seguir trataremos da análise e discussão a cerca desta temática, com eleição das categorias norteadoras para a formação docente e o material didático impresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, no âmbito da UAB/Unimontes.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (FREIRE, 1996, p.77).

5.1 Categorias norteadoras para a formação docente e o material didático impresso da UAB.

Neste capítulo, enumeram-se as categorias norteadoras para a formação docentes, baseadas nos dados fornecidos pelo material didático impresso da UAB e atenta-se para a formação docente, sob o olhar das políticas de inclusão, dos aspectos relacionados à cultura e à metodologia de ensino. Trata também da análise do material didático impresso à luz das categorias norteadoras da análise de conteúdo, para a formação docente.

O material didático em EaD é o liame condutor das atividades do curso. Para Soares (2013), o material didático impresso é dialógico e se expressa na procura da autonomia dos estudantes, garantindo interatividade e desafiando a construção do conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem. “O material didático enfim, encerra uma diversidade de indicadores que presumem a atenção à qualidade, melhor resposta ao processo de ensino e aprendizagem e respeito às singularidades da modalidade a distância” (SOARES, 2013, p.3). Estes indicadores (Quadro 3) apontam a princípio, as categorias norteadoras para a qualidade do material e indicam uma representação de formação mais completa dos estudantes, subentendida na contextualização política, econômica e social destes materiais.

Quadro 3. Recorte dos Indicadores para Material Didático Impresso

Elementos do Material didático	Indicadores
Elementos Metodológicos	Diretrizes do MEC Foco no ensino-aprendizagem Metodologia centrada no estudante Elaboração por equipe multidisciplinar Base em competências, habilidades e atitudes Interação didática Construção do conhecimento Nivelamento dos conhecimentos de EaD Capacitações: educação permanente do quadro profissional envolvido
Elementos Textuais	Comunicação pessoal e informal Linguagem dialógica e motivacional Relação teoria e prática Objetivos bem delineados Ideias chave orientam o conteúdo Planejamento, organização e apresentação.

Fonte: SOARES (2013, p.42).

Considerando a facilidade de contato do aluno ao material impresso, devemos ponderar sobre a sua importância para os estudantes, uma vez que [...] mesmo em meio a tantas possibilidades altamente tecnológicas, o material didático impresso ainda tem seu lugar de destaque (PACHECO; COELHO, 2012, p.1). Ainda que sua acessibilidade seja consideravelmente simples, considera-se que a elaboração do material impresso não seja uma tarefa simplificada para a equipe de planejamento, coordenação e de produção. As atividades e tarefas devam estimular a reflexão, a pesquisa e a fixação do conteúdo, relacionando-as com a prática profissional docente. Devem também existir materiais de apoio como fontes complementares e as referências devem relacionar diretamente aos materiais utilizados diretamente na produção do material (WEBER; NUNES, 2009).

Segundo Pacheco e Coelho (2012, p.4) “é necessário instigar o aluno para que se interesse pelo assunto a ser tratado”. O estímulo à leitura e à execução das atividades deve se delinear nas possibilidades oferecidas pelos indicadores do material didático. Os conteúdos devem ser introduzidos por esquemas recheados de ideias chave. Para o desenvolvimento, necessita-se considerar a linguagem, a estrutura, a densidade e estilo do texto, evitando a presença de frases e parágrafos longos e abstratos.

Sugere-se que as perguntas e exercícios estejam intercalados no conteúdo para melhor fixação da aprendizagem, dispondo de reforços motivadores, soluções ou respostas aos exercícios e perguntas formulados. Os exemplos devem considerar descrições de situações reais clareadoras de ideias e conceitos. O material deve contemplar atividades bem planejadas a fim de guiar, exercitar, proteger e consolidar a aprendizagem, repassando os aspectos destacados na unidade, pela aplicação dos conhecimentos à realidade, formulação de sínteses, análises e comparações dos componentes da unidade; buscando respostas novas e criativas (ARETIO, 1993). Observa-se no material analisado que esses indicadores apresentam-se na introdução de cada capítulo e não são retomados ao longo do texto.

Sales (2005) entende que para elaboração do material didático de EaD, deve-se objetivar a busca de um instrumento de aprendizagem para apresentar condições favoráveis a:

- Interatividade
 - Sequência de ideias e conteúdos
 - Relação teoria-prática
 - Autoavaliação
- E que apresentem também:
- Linguagem clara e concisa
 - Relação prática-teórica na linguagem escrita
 - Exemplificações cotidianas e/ou científicas
 - Resumos
 - Animações (SALES, 2005, p.4-5)

Em resumo, Sales (2005) propõe maior dialogicidade entre o estudante, o conhecimento, o professor e o mundo. “É só a partir do conhecimento que já tem do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los” (LAJOLO, 1996, p.2). Esta linguagem dialógica está muito presente nos materiais do curso _ Filosofia da Educação e Sociologia Geral. Para Litto e Formiga (2009) há de se privilegiar o conteúdo com uma abordagem centrada no estudante. A fonte e construção do significado devem ter um enfoque profundo da aprendizagem, onde o próprio leitor baseia-se em suas experiências e vivências e serve como modelo para escrita do conteúdo selecionado e estruturado e para construir suas próprias competências. Busca-se também o estabelecimento de vínculos entre o autor e o leitor, num estilo de comunicação informal e pessoal, numa perspectiva sociointeracionista, despertando razão, sensação, emoção e intuição.

O material permite interação com perspectiva didática, numa relação recíproca, modificando-se ao longo dela, por ser questionador e aguçar a criatividade, estabelece relações e visão crítica, estimulando a construção de hipóteses, de um espaço reflexivo, que se norteia pela imaginação, elaboração, sugestão e negociação, ou seja, o educando é sujeito ativo na construção do conhecimento (LITTO e FORMIGA, 2009). Entretanto, faz poucas ligações com as disciplinas didáticas, o que fomentaria maior discussão e entendimento das bases e de outros conteúdos.

O primeiro direcionamento recomendando é o de que “a escrita e a oralidade devem, sempre que possível, dirigir-se diretamente ao sujeito da aprendizagem” (Brasil, 2007b, p.4) assegurando que o conteúdo seja voltado para o estudante e que seja pensado no seu contexto para vivenciar as experiências ali descritas, de acordo com a “caracterização da diversidade étnica e cultural de formação do povo brasileiro” e considerando o “desenvolvimento da afetividade, da cidadania e da ética” (*Idem*). Percebe-se esta construção de comunicação em todo o texto, numa linguagem dialógica e acessível, e indica interlocução entre o material e o sujeito aprendiz.

Outra preocupação incide sobre os conteúdos e textos veiculados, devidamente dispostos em “conteúdos disciplinares organizados em blocos temáticos quer sejam módulos, aulas ou unidades de ensino” (*Ibidem*), antecedidos pelas orientações para que “sejam definidos os objetivos [...] articulados os processos de avaliação da aprendizagem” (BRASIL, 2007b, p.4). O material é dividido em unidades temáticas envolvidas pelo contexto, apresentadas inicialmente com os objetivos, tópicos abordados e divisão dos subtópicos.

Desta forma, os Elementos Metodológicos asseguram que o material tenha em sua composição as diretrizes determinadas pelo MEC e garantem ao estudante que tenha acesso a um tipo de material que se construa com foco no ensino-aprendizagem, cujos métodos e práticas tenham como partida o estudante e suas necessidades, com respeito à sua história, cultura numa proposta que parte da sociedade em que este se insere. A coordenação do curso deve cuidar para que a equipe de elaboração do material seja composta por profissionais com visão multifacetada sobre os temas e conteúdo abordados, cujas competências, habilidades e atitudes fundamentadas sejam alicerçadas conforme as diretrizes curriculares.

O material deve propor ao estudante o máximo de interações didáticas a fim de que se construa de forma autônoma o conhecimento, sendo este resgatado ou explorado de acordo com as necessidades da turma, no ambiente virtual. “Descobrir a melhor forma de estabelecer o necessário diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os alunos. Pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança” (LAJOLO, 1996, p.2). Estratégias devem ser previstas aplicadas para que haja nivelamento dos conhecimentos necessários à exploração do material impresso ou digital, evitando assim, a exclusão dos estudantes, que outrora não tiveram oportunidade de se ambientar no uso das tecnologias de informação e comunicação.

O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (Nóvoa, 1999, p.8).

Os profissionais envolvidos (tutores e professores) devem continuamente participar de formações e do compartilhamento de informações entre sua equipe para fomentar discussão e acompanhamento das necessidades da turma, caracterizando assim a importância da educação permanente para estes docentes. Estes momentos devem permear todo o processo de forma que sejam possibilitados debates, discussões, conversas sobre os conflitos e situações exitosas ao longo do curso.

Os Elementos Textuais, por sua vez, conduzem o entendimento do material impresso por parte dos estudantes. É por meio da comunicação pessoal e informal, que os estudantes se sentem dialogando com o material, o que promove a sensação de conversar com o seu professor, por meio do livro didático. “Busca-se também o estabelecimento de vínculos entre o autor e o leitor, num estilo de comunicação informal e pessoal, numa perspectiva

sociointerativista, despertando razão, sensação, emoção e intuição” (SOARES, 2013, p.38). É por isso que a linguagem deve se expressar de forma dialógica e motivacional, pois se estabelece assim um vínculo com o estudante e garante atenção ao texto e entendimento do mesmo.

O professor não é mais aquele que professa, mas aquele que conduz e leva à construção do conhecimento dos estudantes que acompanha, numa proximidade que vai além dos limites geográficos, numa linguagem dialógica, processual e que se apresenta motivadora e fisicamente ao aluno, em forma de material impresso (SOARES, 2013, p.41).

O conteúdo descrito no material deve estar alinhado à prática, e previstos o cumprimento dos objetivos bem desenhados a cada capítulo ou unidade. Salienta-se também que a construção textual deve ser marcada por ideias chave que orientem todo o conteúdo, o que marca coerência entre o planejamento, a organização e apresentação das atividades e estrutura de todo texto.

Enfim, “o material didático deve acompanhar o movimento contínuo da Educação a Distância, provocando e causando no estudante, a garantia da interatividade e o desafio de êxito no processo de ensino-aprendizagem” (SOARES, 2013, p.41). Isso implica em que o professor deve utilizar não somente o material impresso, mas também explorar todos os recursos e potencialidades ofertados pelo ambiente virtual, pois cada estudante tem uma forma diferente de aprendizagem, sendo assim, a variação de atividades e aplicação diversa dos recursos garantirá que mais estudantes tenham acesso a metodologias alternativas, que em algum ponto o ajudará a entender mais facilmente e noutras a superar dificuldades, ao se adaptar a estas tecnologias.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. (LAJOLO, 1996, p.1)

Além dos indicadores implícitos na construção dos materiais didáticos, Unimontes (2013) alerta sobre as funções assumidas pelo material didático em um curso a distância, como as orientações de leitura e roteiros de atividades que demandam comunicação entre os estudantes e seus orientadores (professores e tutores). Tais atividades além de orientarem aos estudantes sobre a execução das mesmas devem manter um nível de motivação da aprendizagem, que estimulem e provoquem a compreensão, a reflexão, a aprendizagem e o

aprofundamento aos temas discutidos, e desta forma, permitir o acompanhamento permanente e assegurar a avaliação processual do ensino-aprendizagem.

Há razões suficientes para afirmar que esses cursos, do ponto de vista curricular e metodológico, mobilizam os saberes pedagógicos e os saberes das áreas específicas para, na confluência com a experiência dos professores-alunos, contribuir à formação teórico-prática dos mesmos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.269).

Para Zuin (2006), o processo de tutoria deverá conduzir o estudante de forma direta, observar o desempenho dos alunos, a realização das atividades em curso e o reconhecimento das dificuldades dos estudantes, por meio do acompanhamento contínuo da sua participação de forma que promova a interatividade dentro do grupo. Ressalta-se que o diálogo, as interações e as relações entre os estudantes devam ser constantes, mais uma vez, possibilitadas pela utilização dos meios tecnológicos que ampliam o acesso a esta modalidade de ensino.

O material didático impresso utilizado pela Unimontes em curso de EaD exercem importante função no processo ensino-aprendizagem pois promovem a autonomia e aperfeiçoam as estratégias para construção do conhecimento, ao desenvolver suas competências e habilidades, principalmente no que se refere à sua aprendizagem e extrapola técnicas tradicionais de ensino, e se considera o aprender de forma interativa e dialógica (UNIMONTES, 2013).

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos (ZUIN, 2006, p.946).

A apresentação do material didático em formato impresso é seguramente o recurso mais utilizado nos cursos de EaD, por se adaptar facilmente a circunstâncias de trabalhos coletivos, individuais ou na formação de grupos; garante o acesso à informação sem onerar altos custos, pode ser acessado em qualquer local (forma assíncrona), e tem características de uso comuns aos materiais impressos em geral, como contato físico, palpável e permanente, pessoal e disponível sempre que lhe for conveniente ou necessário, além de democratizar os locais de ensino-aprendizagem., pelas razões descritas anteriormente.

Outras características são atribuídas a esse recurso de ensino. Zabala (1998) destaca que o material impresso pode indicar um direcionamento de conteúdo dogmático, por meio da transmissão de conhecimentos prontos, sem permitir ao estudante que questione sobre a veracidade das informações e, discute também que os materiais impressos não estimulam a investigação crítica, nem permitem a discussão entre a educação dentro e fora do ambiente escolar, o que dificulta o olhar crítico e reflexivo do estudante.

Carneiro, Santos e Mól (2005) discutem sobre as formas de apresentação do material didático que tem um caráter científico, ao apresentar os conhecimentos e ideologias relacionadas, o caráter pedagógico, que desperta a concepção do material como forma de comunicação e a aprendizagem dos estudantes e o caráter institucional que tem a dimensão de organização das disciplinas, conteúdos e programas curriculares. Desta forma, percebe-se o material didático como um recurso muito utilizado pelos professores, uma vez que os auxiliam a desenvolver as atividades de ensino e mais seguramente, quando estes materiais são confeccionados por uma equipe própria e que atenda às necessidades regionais e se aproximem bastante da realidade destes estudantes.

Uma das funções do livro didático é a de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, se conhece muito pouco sobre o cotidiano desse recurso na sala de aula e sobre concepções de professores e alunos a respeito do mesmo. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que se ocupem dos seus usuários, pois, no Brasil, esses trabalhos ainda são muito inexpressivos (CARNEIRO; SANTOS; MÓL, 2005, 1998, p.11).

Assim, as características do ambiente virtual apoiam, acompanham o material didático e fomentam debates e discussões, atualizações deste recurso e ainda, permitem ressalvas, correções ou novas interpretações de acordo com os estudantes atendidos ou em particularidades daquele grupo em questão.

O material didático deve enfim, dialogar e interagir com o estudante e o professor com o objetivo de construir um objetivo comum, cujos benefícios sejam mútuos para o processo de ensino-aprendizagem. Tal fato somente ocorre quando há clareza nas intenções metodológicas, as concepções da educação e as teorias que fundamentam os conteúdos e disciplinas são definidas e amplamente discutidas (LAJOLO, 1996). O material didático assume a função de elucidar e dirimir quaisquer dúvidas sobre o conteúdo e as bases do processo de ensino-aprendizagem, um tipo de estratégia que possibilite a construção da autonomia e de formação dos estudantes.

A clareza da metodologia e as categorias levantadas compõem a discussão e os desdobramentos sobre o material didáticos discutidos no tópico a seguir ‘Análise do material didático impresso à luz das categorias norteadoras para a formação docente’, que confrontarão a presença no material do curso assim como a aferição da qualidade do material pesquisado, por meio da contextualização política, econômica e social, dos aspectos culturais, nacionais e regionais e outros que legitimam esta análise de conteúdo.

5.2 Análise do material didático impresso à luz das categorias norteadoras para a formação docente

Foram identificados diversos elementos metodológicos como respeito às diretrizes do MEC, foco no ensino-aprendizagem, metodologia centrada no estudante, base em competências, habilidades e atitudes e construção do conhecimento. Não foram analisadas as disciplinas que promovem o nivelamento dos conhecimentos em EaD, por se tratarem de disciplinas específicas ao tema. Os elementos textuais são os mais ocorrentes nos materiais analisados: comunicação pessoal e informal, linguagem dialógica e motivacional, relação teoria e prática, objetivos apresentados, ideias chave orientam o conteúdo, planejamento, organização e apresentação. “O material didático, em qualquer mídia, deve estar em consonância com a fundamentação filosófica e pedagógica dos cursos na modalidade a distância e definido no projeto político-pedagógico do curso” (BRASIL, 2007b, p.2).

Observa-se a educação fundamentada pelos pressupostos filosóficos com bases na compreensão da Filosofia, do conhecimento filosófico em busca do saber conhecer o homem. A origem do pensamento filosófico também é discutida no estudo dos filósofos clássicos Sócrates, Platão e Aristóteles. Poemas de Homero e Hesíodo são importantes pilares para a experiência mítica da existência humana, seja pela criação, pela luta ou por prêmios e castigos. Considera-se ainda a influência exercida por Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino, na religiosidade. Tais princípios regem a formação escolar e a formação do conhecimento, o que endossa a formação crítica e investigativa do professor, pois ao conhecer a forma de pensar do homem, conhece seu aluno e estabelece formas de garantir a sua aprendizagem.

O material também revela reflexões acerca da questão epistemológica, ou seja, da capacidade do homem de atingir o conhecimento e de fazer ciência. O material de Filosofia cita pensadores como Ockham (1285-349), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704), passando por David Hume (1711-1776) e concluindo

com Immanuel Kant (1724-1804), debatendo sobre o Racionalismo, o Empirismo e Criticismo (SANTOS FILHO, 2013).

Até aqui, registra-se um movimento da história da Filosofia e da interpretação e estudo dos principais filósofos, para partir para o estudo da influência do pensamento dos filósofos contemporâneos: o Pragmatismo (o conhecimento e a moral), com a leitura dos filósofos Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), que prezam a valorização da prática sobre a teoria, enfatizando a importância da prática docente, da reflexão sobre a ação e da forma como pensar a Filosofia na prática docente (*Idem*).

Por fim, a disciplina aborda a relação entre a Filosofia e a Educação, com a intenção de se discutir uma educação voltada para autonomia e resgata a evolução da Educação ao longo da História, observando que a Pedagogia nasce como uma técnica que ladeia a reflexão filosófica:

Não há como pensar uma atitude pedagógica ou qualquer que seja a abordagem educacional que não se assente sobre uma reflexão filosófica. Isso porque nenhuma prática educacional pode tornar-se um fim em si mesma, ela necessita da reflexão filosófica que lhe proporcionará um fundamento, apontará um caminho, uma finalidade objetiva (SANTOS FILHO, 2013, p.45).

A reflexão filosófica acompanha o pensamento e a forma de educar, a saber, dos processos de formação dos professores como pressupostos de uma educação para a autonomia, o que reflete a forma de se pensar a Pedagogia na prática docente e em sua formação.

Outra ciência elementar para a formação docente, agente de sua aprendizagem, é a Sociologia Geral, que visa o estudo e a reflexão das práticas educacionais, relacionando-as com outras áreas, por meio da formação da cidadania, da sua história, agindo sobre a construção de seus direitos e deveres.

São objetivos da disciplina Sociologia:

- Discutir os pressupostos conceituais sobre a análise da *vida social* e compreender as estratégias adotadas pelos sociólogos para a construção de explicações e interpretações sobre os *fenômenos sociais*;
- Distinguir as concepções teóricas de *realidades sociais*, contrapondo e desenvolvendo uma nova visão científica, de natureza sociológica, das práticas da vida cotidiana;
- Compreender as distinções conceituais e as atitudes necessárias ao conhecimento mais objetivo da *realidade social*;

- Distinguir as diferenças teórico-práticas entre os *problemas sociais* e o que os sociólogos chamam de *problema sociológico* (FERREIRA *et al*, 2013, p.9, grifos nossos).

Destacam-se alguns pontos a serem observados na ementa e nos objetivos desta disciplina, que se delineiam como categorias, ora de observação e mais adiante, de análise. Os destaques chamam a atenção para o tratamento que o professor dá a estas questões e da forma como aparecem fenômenos sociais, o universo sociocultural, relação dos clássicos com a realidade social, pressupostos teóricos e metodológicos, a análise da realidade, relação da sociologia à educação, a discussão sobre o trabalho docente, o contexto social dos alunos, professores, e o processo de inclusão.

O caderno didático Sociologia contextualiza sobre os fatores que colaboraram para o surgimento da Sociologia como ciência, na tentativa de se substituir a análise dos fenômenos sociais pelo conhecimento científico. Na verdade as orientações de formação apregoam sobre uma nova concepção de uma ciência sociológica e das práticas cotidianas. O caderno didático também considera o positivismo como a primeira Sociologia e discute à luz dos principais sociólogos, como Auguste Comte, Saint-Simon, Owen, entre outros, a vida social e a explicação das diversidades presentes.

A busca da compreensão das sociedades também é considerada no caderno didático pela apresentação dos sociólogos Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber, na intenção de se compreender a evolução das sociedades e como se desenvolveram as comunidades primitivas, passando pelo escravismo, pelo feudalismo, pelo capitalismo, pelo socialismo até chegar ao comunismo. Ainda serão considerados o papel do cientista, os modos de produção social, a divisão social do trabalho e suas classes sociais, a sociedade capitalista, pelas lutas de classes e conceitos de alienação e ideologia, pois, segundo defendem os autores, “toda produção de ideias, representações e formas de consciência social resulta das relações sociais de produção capitalistas. A permanência da alienação e sua legitimação através da ideologia garantem a reprodução do modo capitalista de produção” (FERREIRA *et al*, 2013, p.32).

Não se percebe uma discussão do trabalho docente, embora haja um pressuposto de Max Weber em que “podemos analisar a realidade a nossa volta a partir da construção de vários tipos ideais. Por exemplo, poderíamos criar um tipo ideal de Estado, de educação superior, de Igreja, de conduta profissional, até mesmo de *professor ou aluno ideal*” (FERREIRA *et al*, 2013, p.51, grifos nossos), e ainda faz menção sobre a dominação (de caráter racional; tradicional, vinculado às tradições e aos costumes; e o carismático, que remete ao valor pessoal), ao estabelecer formas de relação no trabalho, nota-se uma lacuna no

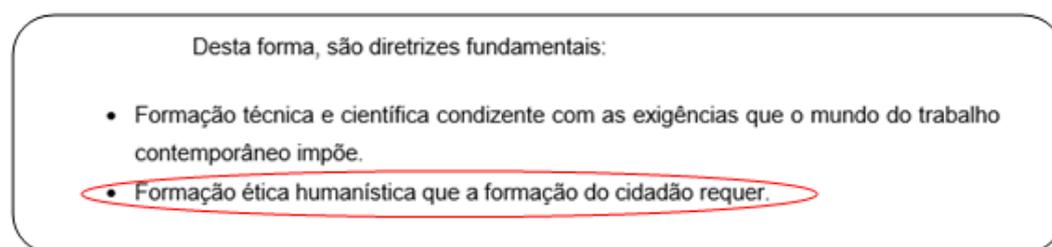
debate sobre os aspectos conflitantes da profissão docente, numa perspectiva de construção social do desenvolvimento da profissão.

Ainda no caderno de Sociologia, discute-se o objeto da Sociologia de Durkheim, que busca “compreender como sua construção se associa com a consolidação da Sociologia como ciência, isto é, seu despojar-se da filosofia, o diálogo com o organicismo e o positivismo, e a afirmação como campo científico” (FERREIRA *et al*, 2013, p.35), aqui também debate-se a cerca da patologia, dos fatos, mudanças sociais, assim como retoma a discussão da divisão do trabalho sociais e dos tipo de solidariedade social, e uma vez mais, não são discutidas as raízes do trabalho docente e de suas implicações na contemporaneidade.

E por fim, trata-se das ideias defendidas por Max Weber como a forma de agir frente aos problemas cotidianos, comprometendo-se com o comportamento da ação humana, que têm significado e têm o outro como referência, o que possibilita a compreensão das relações do dia-a-dia, “a teoria weberiana nos permite verificar que as ações racionais, emotivas ou tradicionais podem ser compreendidas muito além do aspecto psicológicos” (FERREIRA *et al*, 2013, p.45), além de tratar sobre a subjetividade e objetividade do conhecimento, os tipos de ação social.

As categorias norteadoras para o processo de formação docente começam a se desnudar no momento em que no Projeto Pedagógico do Curso aparecem as Diretrizes para formação dos licenciados, e aponta, como se observa na Figura 4, a formação ética dos cidadãos. “Pensando assim, [...] Aristóteles dedica parte de sua obra à reflexão sobre a *Ética*. Ele pensa e escreve exatamente sobre o modo como os homens agem em comunidade, sobre os seus costumes e os seus hábitos. Ele chamou esse tipo de ação como práxis” (SANTOS FILHO, 2013, p.39, grifo nosso). A reflexão sobre a ética é subjetiva, uma vez que se avalia a ética diante os padrões locais, de um mesmo tempo e cultura. O que se revela ético para uma população pode não ser ético para outras, pois são considerados os costumes e o volume histórico pelos quais advêm os sujeitos.

Figura 4 - Diretrizes Para Formação dos Licenciados.



Para analisar o material didático, retomaremos aos dados da Tabela 1 (p.40), que descreve a organização do Curso de Pedagogia nos períodos do curso, para atentar sobre as categorias selecionadas segundo eixos grifados, na Figura 5:

Figura 5 – Recorte das categorias de análise a partir da Organização do Curso de Pedagogia

A construção do conhecimento numa visão psico-sócio histórico
A construção da cidadania numa perspectiva psico-sócio cultural
A construção coletiva de ensino aprendizagem mediada pelo sistema de ensino
As práticas pedagógicas numa visão crítico participativa

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Estes aspectos norteiam a discussão a cerca da visão sobre os aspectos sociais da sociedade, fomentando as questões que deveriam ser amplamente discutidas ao longo do texto com inferências sobre a atuação e a construção da identidade do profissional docente.

Ao retomar a Figura 2 - Ementário da Filosofia da Educação (p.41), além de discutir as categorias presentes no ementário, a análise requer o confronto do que concepção de educação trata a ementa, da forma como aparece no material didático e ainda no diálogo com alguns autores. A ementa indica uma série de termos de interesse para esta discussão como os “pressupostos filosóficos e epistemológicos, [...] as concepções de educação, [...] espírito crítico e investigador do professor, [...] prática docente” (UNIMONTES, 2013, p. 112).

Já no resgate da Figura 3 - Ementário da Sociologia Geral (p.43), os pontos em destaque sugerem uma discussão entre a ementa da disciplina e os Eixos organizadores do Curso de Licenciatura em Pedagogia que apontam “o universo sócio-cultural, [...] as inter-relações entre a educação e os diversos fenômenos sociais, [...] realidade social” (UNIMONTES, 2013, p.113)

Desta forma, discute-se sobre os aspectos socioculturais, os fenômenos sociais, a relação dos sociólogos clássicos com a realidade social, os pressupostos teóricos e metodológicos, assim como dos elementos da sociologia ligada à educação e ao trabalho, no qual se observa a presença dos indicadores sobre a profissão docente, num contexto social de inclusão ou não dos alunos e professores.

5.2.1 A Filosofia da Educação

É fato que a Filosofia é reflexo do entendimento da existência humana, orienta e sustenta a sua ação, e traduz o sentir, o pensar e o agir do homem (LUCKESI, 1995). Em outras palavras, não há como fugir da Filosofia, pois ela envolve a nossa existência e está presente em nossas atividades, atitudes e escolhas, caracterizando-se como nossa filosofia de vida. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua filosofia.

A Filosofia é, não somente uma ciência, mas, um julgo das vivências de uma sociedade, transcrita em seu histórico-social, e mostra os anseios futuros destas relações. A Filosofia interpreta o mundo por meios das ações do homem e exerce influência sobre o comportamento e convívio em sociedade. Dewey (1959) indica por meio de seus estudos que não se existe liberdade, sem haver previamente uma organização e um planejamento social, pois a liberdade integra a cultura e vice-versa, e promove relações ente os indivíduos, grupos, dentro de uma lógica política e moral (SANTOS FILHO, 2013, p.44).

Esta interpretação estabelece um rol de ações e reflexões acerca do convívio social. Assim “é pela reflexão que nossas dimensões afetiva, ética, técnica, intelectual, corpórea e avaliativa se entrecruzam com o mundo constituído por outros tantos indivíduos com as mesmas dimensões, mas com desejos e projetos diferentes ou até mesmo contrários aos nossos” (*Idem*, p.47).

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas (FREIRE, 2001, p.21).

Para Becker (2006, p.3), “enquanto a educação trabalha o desenvolvimento das novas gerações de uma sociedade, a Filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou se desenvolver as gerações e a sociedade”. A Filosofia estuda o homem e mensura pelas suas ações, a elaboração da educação recebida e construída pelos seus atores. A Filosofia é, pois, diferente da educação? As duas ciências se ocupam do agir humano, se a educação não acontece de forma consciente, reflexiva e crítica, baseada nos princípios da Filosofia, tem-se uma educação superficial, baseada apenas na transmissão do conhecimento.

Os gregos foram os primeiros povos a elaborar sistematicamente e conscientemente um conjunto de valores, regras e normas que serviriam de base para o desenvolvimento de uma cultura centrada num ideal de homem bem definido. Trata-se de um processo de formação do homem que não pode se desenvolver sem que se tenha como meta uma imagem do homem não como ele é, mas como ele deve ser (SANTOS FILHO, 2013, p.46).

Não há como distinguir educação e Filosofia. Se existe um propósito em construir o conhecimento, é certo de que o ambiente escolar deva fomentar a existência de debates e reflexões constantes que auxiliem na formação de um indivíduo crítico, capaz de transformar os conflitos em proposições e estas em conhecimento. Mas é preciso que esta reflexão seja consciente na ação escolar. Um dos tópicos da ementa do curso já informa que deve haver o “desenvolvimento do espírito crítico e investigador do professor” (UNIMONTES, 2013, p.112), fato este que determina uma formação também crítica, que estimula o senso investigativo, criativo e consciente do ser estudante.

Para Libâneo; Pimenta (1999, p.267) “é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. O ato de educar leva os estudantes a uma condição de rompimento dos paradigmas, direciona sem dogmatismos ou certezas, enfim, leva os indivíduos a interagirem e serem transformados, exercitando seu potencial de ação sobre sua aprendizagem.

É neste ponto que a Filosofia também interage com a educação, pois provoca a transformação do homem, da realidade em que se situa e de agir sobre a realidade, no qual esse novo indivíduo é capaz de inferir e importar a si mesmo uma orientação futura de suas ações, história e cultura.

Diante dessa afirmação, poderíamos nos perguntar hoje: Quais elementos culturais estamos construindo para nós mesmos? Em que meio cultural estamos vivendo? Que tipo de pensamentos estamos cultivando? Qual tem sido nossa maneira de ser e de pensar? O que é valor hoje na educação? A própria educação é um valor? (SANTOS FILHO, 2013, p.56).

Sobre estes elementos, pode-se inferir que o povo é sujeito da sua cultura, onde se preocupa muito pouco com os valores da educação e com os pressupostos que assegurem a formação de uma sociedade. Vive-se. E a forma inconsequente e deliberada de se pensar a educação faz lançar ao futuro uma (des)construção de um novo tempo, onde os valores estão mais nos objetos que na própria existência humana. A introdução da Filosofia da Educação no

Curso de Pedagogia propõe que esta formação seja capaz de integrar o trabalho docente e a prática, frente a uma postura crítica que se desnuda sobre o estudante:

Destarte, no sentido intrínseco da Filosofia da Educação, é possível entender sua presença no currículo, como exigência, dos cursos de formação de educadores e na prática do profissional da educação. Trata-se de capacitar o educador a refletir, olhar sobre e si e sua maneira humana. Ressaltando que, a Filosofia da Educação não estabelece métodos ou técnicas de educação, não visa fornecer meios de educação. Seu objeto é distinto da pedagogia, da sociologia ou da psicologia dos sujeitos envolvidos na educação (BECKER, 2006, p.6).

É na formação docente que se abrem as possibilidades e potencialidades de entender e refletir sobre suas condições, sua existência, de forma que se aliem teoria e prática e se estabeleçam situações de construção do processo educativo.

Há aqui, portanto, uma estreita ligação entre o indivíduo e a sociedade. A questão da formação moral está, portanto, intimamente relacionada à questão da formação política. Sendo assim, diz Anna Putnam, a maior preocupação do filósofo John Dewey era exatamente a formação das crianças. Todas as crianças deveriam ser educadas para se tornarem “cidadãos inteligentes de uma democracia, seres humanos que continuassem a crescer intelectual e moralmente durante a vida toda (PUTNAM, 2003, p.378)” (SANTOS FILHO, 2013, p.43).

Nesse contexto, questiona-se: qual o sentido da Filosofia de Educação? Qual a necessidade de sua apresentação no currículo de formação no Curso de Pedagogia?

Relatos do autor De Alvarenga Barbosa (2006) mostram alguns indicadores do olhar sobre a Filosofia da Educação. Para este autor, Kant, ainda no século XVIII, lecionava que o fato de se ensinar Filosofia só é válido quando se ensina a filosofar. De acordo Murcho (2002), o ensino da Filosofia atua sobre o pensar crítico na resolução de problemas, teorias e argumentos filosóficos. Gallo e Kohan (2000) afirmam que pela Filosofia se constrói o aluno-pesquisador ou pesquisador filosófico, diferenciado do docente que para muitas formações, não necessita do saber científico. De acordo Libâneo (1994), os conteúdos de Filosofia, além de serem bem ensinados, precisam se ligar ao significado da vida humana e social, em sua formação pedagógica (DE ALVARENGA BARBOSA, 2006).

A Filosofia então, não se restringe aos debates filosóficos ou sobre o que os filósofos pensavam sobre determinado assunto ou como resolveriam certo problema, mas dá argumentos para tentar resolver conflitos. Assim,

a função [...] do filósofo é solucionar problemas [...] filosóficos e não falar sobre o que ele e outros filósofos estão fazendo ou deveriam fazer. Qualquer tentativa honesta e dedicada de resolver um problema [...] filosófico, mesmo que não tenha bons resultados, parece-me mais importante do que um debate sobre problema como a natureza [...] da filosofia (POPPER, 1980, p. 95 *apud* DE ALVARENGA BARBOSA, 2006, p.6-7).

O que se observa é que a maioria das instituições se desdobra em ensinar o sistema filosófico aos estudantes, pela narração das histórias dos grandes filósofos e de como eles faziam para resolver tal situação, em vez de ensiná-los a aprender filosofar, por meio de discussões, debates, uso da criticidade, clareza das ideias e das reflexões sobre os desafios, conflitos e tomadas de decisão. Se assim o fazem, o ato de aprender a filosofar capacita os estudantes a enfrentar quaisquer situações e encontrar meios de superá-las.

É nesse contexto, que podemos falar de uma tendência no ensino de filosofia da educação que toma a história da filosofia, mas como referencial. Nela, o aluno não deixa de ter acesso aos conteúdos da história da filosofia educacional incorporados pela humanidade, mas esses conteúdos são permanentemente reavaliados em face das realidades sociais. A história da filosofia da educação serve para ilustrar temas que se desejam abordar, mas sendo levada em conta apenas na medida em que forneçam referenciais para o melhor entendimento do aluno (DE ALVARENGA BARBOSA, 2006, p.6).

Nesse sentido é que se defende que, ao lecionar Filosofia da Educação, deve-se promover a reflexão dos ensinamentos relacionados apenas à vida dos filósofos, pois, suscitar a reflexão diária e parte do cotidiano didático-pedagógico, aliada ao processo de ensino-aprendizagem proporcionará ao sujeito aprendiz o hábito de aprender a pensar, não restrito à interpretação de fatos ou conflitos, mas na possibilidade de transformar realidades e aplicá-las em suas relações sociais e na sua interação com a sociedade para além dos muros escolares, numa relação teoria e prática, na compreensão real e crítica de sua realidade social.

A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. [...] A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos.” Assim podemos entender que a Filosofia, como criadora de conceitos, representa algo de extrema importância na construção dos saberes que foram sendo elaborados ao longo da História. Conforme observou Bochenski (1975), o trabalho da filosofia é lidar com a realidade, não de modo arbitrário, mas sempre operando com os conceitos (SANTOS FILHO, 2013, p.12).

O estudo da Filosofia da Educação deve estimular o desenvolvimento do pensar crítico, em busca da transformação dos fatos e da transformação do perfil do estudante a um

indivíduo racional e dialógico, capaz de elaborar um pensamento genuíno a fim de promover o conhecimento ativo, elaborado a partir de sua razão e da sua criatividade.

5.2.2 A Sociologia Geral

A Sociologia é uma disciplina que busca na sociedade, na formação do indivíduo e nas suas vivências, a produção de suas ações, próprias ou incorporadas, resultantes das relações pessoais e das interações sociais, que colaboram com a formação dos educadores por resultarem em indivíduos pró-ativos, racionais, competentes e envolvidos de forma participativa nos meios sociais. Para Mattar (2006, p.3), “é preciso passar desta visão fragmentada de mundo e de sociedade para uma visão holística, ecológica, de inclusão, fraternidade, convívio e partilha”. Marx, em “sua contribuição teórica ultrapassa a dimensão apenas da ciência, constituindo uma verdadeira ética humanista, que conclama a justiça e a igualdade dos homens. O autor consegue com sua obra estabelecer relações profundas entre a realidade e a filosofia, a realidade e a ciência” (FERREIRA *et al*, 2013, p.32).

Partindo deste pressuposto, o professor precisa enxergar o estudante como parte de um todo e principalmente do seu compromisso, da sua formação e do seu desenvolvimento. A saber, a Educação tem a responsabilidade de transmitir ideias e de se constituir um grupo de debates ao indivíduo, aos grupos ali incluídos e à sociedade, numa missão de continuidade, parte da cultura e história daqueles indivíduos, não como função de reprodução, mas de formação de um cidadão crítico e criativo.

É preciso instrumentalizar os indivíduos para a vida, pela reflexão pelo questionamento na busca da verdade, da justiça, do real conhecimento da sociedade na qual vive. E isto o professor não conseguirá fazer se ele próprio não tiver consciência e não assumir o compromisso político com a transformação da sociedade (MATTAR, 2006, p.4).

À Sociologia cabe, então, auxiliar neste resgate de valores humanos e, contempla ao professor e de forma interdisciplinar, a responsabilidade de formar profissionais capazes de exercer seu pensamento crítico e transformador da sociedade. Para Mattar (2006), é pelo domínio destas concepções que se assegura e colabora na formação do sujeito para que construa sua própria história e assim, implicará no atendimento às necessidades dos outros, nos grupos sociais. “Este sempre foi e ainda é um importante ponto de debate para o marxismo: a configuração das classes sociais em diferentes sociedades, em diferentes contextos políticos, sociais, culturais e econômicos” (FERREIRA *et al*, 2013, p.28).

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1983, p.24 *apud* FERREIRA *et al*, 2013, p.24).

Os docentes consideram que os objetivos da Sociologia estão de acordo com o contexto da educação, pois, muitas vezes possibilitam a interpretação e conhecimento do homem, de suas relações e interações com a vida, creditada em típicas práticas de investigação que descrevem o entendimento das relações e o sentido que impera na vida em sociedade.

Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa medida não constituem uma classe (MARX, 1977, p.277 *apud* FERREIRA *et al*, 2013, p.29).

Mattar (2006) indica a Sociologia como parte do ‘Programa de Aprendizagem Fundamentos Históricos, Sociológicos e Psicológicos dos Paradigmas Educacionais’, no âmbito da docência, e apresenta como objetivos:

Analisar as diferentes tendências pedagógicas na educação brasileira sob os aspectos filosóficos, antropológicos, históricos, sociopolíticos, psicológicos e metodológicos.

Compreender o processo de construção do conhecimento no contexto social e cultural.

Dominar as estratégias de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no ensino fundamental, de forma interdisciplinar.

Assumir compromisso ético na atuação profissional e na organização democrática da vida em sociedade.

Compreender o fenômeno da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades.

Dominar estratégias de intervenção docente no ensino médio e nos diferentes âmbitos e especialidades, de forma interdisciplinar (MATTAR, 2006, p.6).

Tais objetivos indicam a importância da Sociologia nos fundamentos pedagógicos, na construção do conhecimento contextualizado, no aspecto sociocultural e no controle dos

professores ao assumirem as intervenções, por meio de práticas interdisciplinares e didático-metodológicas. Destaca-se ainda a

importância da Sociologia, quando indicam a reflexão da Sociologia nesta sociedade do século XXI, na formação de cidadãos mais conscientes em relação ao mundo que vive, como uma das partes integrantes do curso que é de suma importância, pois ajuda, incentiva o aluno a ler coisas sobre a atualidade, antiguidade e relacionar estes fatos com o presente, projetando-os num futuro, no qual o homem está inserido (MATTAR, 2006, p.10, *sic*).

Importante também registrar conjunturas que permeiam a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor obrigado a moldar-se e a resistir às diversas intempéries das relações e as que estão sujeitas o convívio social, que podem ou não influenciar em transformações nestes indivíduos. As contribuições do pensamento crítico importam, portanto, na identificação, análise, reflexão e levantamento de estratégias e ponderações a cerca da tomada de decisão, de acordo com a situação apresentada pelos indivíduos ou ainda, em seu convívio social.

A Sociologia pode contribuir para a formação de um profissional competente tecnicamente, mas sobretudo com um profissional que ultrapasse a técnica em nome de um comportamento engajado. A análise sociológica possibilita ao professor a conscientização de sua posição e condição social, isto significa que, ao perceber onde está inserido no contexto social e profissional, ele será capaz de identificar quais os valores que permeiam sua prática, e de que forma poderá interferir para uma construção social harmoniosa (MATTAR, 2006, p.11).

Os aportes atribuídos à Sociologia significam tanto a formação dos professores quanto possibilitam a consciência de sua natureza docente num contexto social e democrático de constructo do conhecimento. É necessário que se tome real consciência dos direitos e deveres que o circundam para que assumam_ professores e estudantes, uma organização de qualidade no universo processual de ensino-aprendizagem.

5.2.3 A Pedagogia

A Pedagogia é tida como a ciência da educação, que permite atuar sobre os princípios e métodos de ensino, nas práticas docentes ou em assuntos que discorram sobre a educação (LIBÂNEO, 2005). O profissional pedagogo trabalha para garantir e melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, acompanha e avalia todo

ambiente educativo. Segundo Libâneo (2005) a pedagogia investiga as práticas educativas e infere sobre os processos de ensino-aprendizagem a que esta está implicada e constitui saberes sobre o objetivo, os problemas e os métodos de investigação, o que justifica ser intitulada “ciência da educação”.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação docente executada pelo Curso de Pedagogia,

expressa os princípios definidos para a formação do pedagogo. Segundo esse documento o graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de **conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, **democratização**, pertinência e **relevância social, ética** e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das **culturas**, das **artes**, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das **relações sociais** e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados (UNIMONTES, 2013, p.37, grifos nossos).

Sobremaneira, a formação docente abrange uma gama de características peculiares a este educador que acessa durante sua formação, conhecimentos práticos e teóricos capazes de fomentar em sua aprendizagem importantes fundamentos de relevância social, ética, com olhares diversos sobre a culturalidade, o desenvolvimento das relações sociais, assim como contato com a democratização e a ética. “E as ciências ditas práticas ou empíricas, como, por exemplo, a medicina, a ética, a política e outras, que cuidam da experiência particular e social dos indivíduos” (SANTOS FILHO, 2013, p.21).

Nesse contexto, o centro do pensamento de Karl Marx era a interpretação do regime capitalista como contraditório, isto é, dominado pela luta de classes, motor da história, sendo a luta de classes o objeto de análise do autor, que vincula a crítica da sociedade à ação política (FERREIRA *et al*, 2013, p.21).

Freire (1996) em seu livro a Pedagogia da Autonomia, propõe uma reflexão crítica sobre a prática docente e o educador precisa ser criativo, instigador, inquieto, curioso, humilde e persistente. Demonstrar aos educandos que produz saberes e que estes não são apenas transferidos a eles, estimulando-os a pensar certo, não estando certo de suas certezas. Ensinar, aprender e pesquisar têm lados complementares, pois quem ensina aprende, quem aprende ensina a aprender e o momento em que se trabalha a produção de um conhecimento ainda não existente, para conhecer o que ainda não se conhece e para comunicar o novo.

Libâneo (2005) descreve a pedagogia como área do conhecimento em que se justifica promover a reflexão holística da realidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem. É tarefa de o educador desafiar o educando produzindo nele a compreensão do que vem sendo comunicado. A reflexão sobre a prática envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, reconhecendo o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição. É por meio da reflexão da prática que se pode melhorar a próxima prática. Experiências vividas são cheias de significação, os educadores devem levar os educandos em suas relações, à experiência de assumir-se (FREIRE, 1996).

É preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção (...) e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo (MARX, 1977, p. 302 *apud* FERREIRA *et al*, 2013, p.23).

Freire (1996), também discute a interação professor-aluno por meio da transmissão do conhecimento como parte das relações culturais que envolvem o educando. Somos seres inacabados e podemos ir além da herança genética, social, cultural e histórica. Deixando de ser objeto para sermos sujeitos da História, a educação é um processo permanente. Os conflitos existem, mas resultam das relações que são processuais e na resolução destes, também se constrói o conhecimento.

Mas ensinar exige respeito à curiosidade e ao gosto estético e inquieto do educando, da sua linguagem e das suas diferenças, mostrando que por meio da tolerância, do respeito e da esperança, a mudança é possível. Sendo que o exercício da curiosidade faz o educando mais criticamente curioso, perseguidores de seus objetivos, espontaneamente construídos.

As ideias e representações são produções concretas de homens concretos, não dissociados da vida real, não existindo, portanto, autonomia da ordem moral, da política, da religião, e das leis, de uma sociedade qualquer. Os homens não agem sobre bases que não sejam os limites colocados pelo processo de desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo processo vital de suas vidas (FERREIRA *et al*, 2013, p.32).

Freire (1996) busca harmonizar a teoria e sua própria prática, abordando o poder da ideologia sobre a educação e influenciando o agir o professor em sala de aula. Comenta sobre a segurança ser o fundamento da competência profissional e explica que ensinar exige comprometimento, sendo a educação uma forma de intervir no mundo com criticidade, coerência e liberdade. Que a aprendizagem se constitui da admissão consciente de diversas

decisões. Saber escutar está além da capacidade auditiva, pois permite a afirmação do educando como sujeito do seu conhecimento, ofertando também a disponibilidade ao diálogo e respeito ao educando.

A seguir considerações finais e encaminhamentos a cerca deste trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia dos educadores e educandos (FREIRE, 1996, p.145).

Embora não seja o foco principal deste estudo é importante considerar algumas observações sobre o estágio, pois o estágio é a passagem entre a licenciatura e o exercício da profissão. A educação continuada faz do professor um eterno aprendiz, pela partilha dos saberes. O estágio não resolve distância entre teoria/ prática, mas leva à práxis, que luta pela melhoria na formação e por uma sociedade mais justa, pensando como projeto coletivo.

Assim, para que teoria e prática se tornem elementos inseparáveis neste processo é preciso que a formação inicial e o estágio sejam processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e sua prática. A base para o exercício da atividade docente está na formação inicial, a qual precisa pautar-se em concepções e práticas que levem a reflexão, promovendo saberes da experiência e permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa. Refletir sobre teoria e prática permite ao professor uma melhor qualificação de sua formação inicial e continuada, pois propicia ao mesmo uma permanente investigação e busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

“O estágio para quem já possui alguma experiência docente pode converter-se em uma oportunidade singular de rever a própria experiência, bem como de conhecer realidades adversas à prática docente já vivenciada” (BORGES *apud* VEIGA, 2010, p.52). O estágio passa a ser uma oportunidade de ressignificação da identidade do professor numa perspectiva de formação contínua, pois contribui com o encontro de ideias e práticas pedagógicas num trabalho interdisciplinar, confrontado com a realidade de sala de aula orientada por processos de educação formal.

Nesse sentido, a educação continuada e/ou permanente pressupõe caminhos diferentes e sequenciais às etapas anteriores de formação docente, sendo um requisito indispensável ao processo formativo do profissional docente para sua desalienação ou protagonismo, que requer a integração de práticas, ideias, recursos, tempos e espaços, com princípios na coletividade e no respeito à diversidade. A educação continuada se desenvolve

por meio da articulação coletiva entre professores, na reflexão de suas práticas pedagógicas, na valorização dos saberes e nas possibilidades de problematização no espaço e tempo da escola. A relação que se estabelece entre a formação inicial e continuada promove a reflexão crítica da realidade social, e que continua ao longo da vida profissional e da prática pedagógica do docente, que conhece e troca experiências, articulando teoria e prática.

Candau (2013) comenta que a escola deve ser o lócus privilegiado da educação continuada, pois o coletivo da escola conhece a sua realidade e pode inferir sobre o problema, buscando soluções para o cotidiano. Sendo assim, ao se criar um espaço de discussão com participação da equipe escolar, promove a integração das ações, a ampliação da visão sobre e para a resolução do conflito e ainda permite que as experiências possam ser compartilhadas, e alicerces a discussão entre a teoria e a prática. O trabalho pedagógico precisa ser contextualizado por meio de uma reflexão crítica que vise a mudança daquela realidade. Para tal, deve-se considerar em primeiro plano a dimensão individual do trabalho do professor partindo para a troca de saberes no coletivo. A prática docente envolve o uso dos saberes científicos, da experiência, dos saberes pedagógicos, políticos e sociais.

Schön (1992) discute a ideia do professor reflexivo, que se posiciona sobre a reflexão na ação e sobre a ação, com relação entre a reflexão e o conhecimento. A prática reflexiva se baseia no pensamento e na ação, que pressupõe relações sociais ligadas a interesses humanos, sociais, culturais, políticos e relacionam problemas sociais, a prática é uma prática e não um processo. O estágio não é a hora da prática, é hora de pensar o profissional docente como eterno aprendiz. Na visão de Schön (1992), o estágio revela o conhecimento na ação e a reflexão na ação e a reflexão na ação e sobre a ação e que Pimenta (1994) completa como lugar das reflexões sobre o docente e o seu trabalho.

Para Schön (1992), a reflexão-na-ação, ou seja, levar os estudantes a essa reflexão no exercício da prática docente, é essencial para sua formação. Para Freire (1996), o ensino tem uma natureza afetiva e implica promover a noção da autonomia do indivíduo no processo de aprendizagem.

A práxis docente, unidade teórica de forma refletida e redimensionada leva à transformação. O trabalho é outra dimensão considerada como princípio educativo, refletido por meio da ação-reflexão-ação. A formação docente se faz pelo repensar sobre a prática pela realidade e contínua construção de sua identidade pessoal. Outro ponto de reflexão é a ética e a competência ao lecionar, dando sentido à profissão e compromisso e respeito com o aluno e sua aprendizagem.

O estágio então se torna importante no processo de formação docente, pois proporciona aos futuros professores, durante a formação docente, um contato imediato com o ambiente que envolve o cotidiano de um educador, com o trabalho e a profissão docente. Assim, buscou-se discutir por meio deste trabalho, as formas como o material didático pode formar no estudante, o ser docente. Nesta intenção, dialogou-se sobre o processo de formação docente num curso de educação a distância, na perspectiva de como o material didático, que é símbolo e identidade do professor ao lado do sujeito aprendiz a distância, influencia sobre formação docente e a construção deste novo profissional.

Conforme indicado, fez-se a análise do material didático para a EaD do Curso de Licenciatura em Pedagogia e observou-se a relação deste material com o processo de formação docente, por meio da discussão do processo de ensino-aprendizagem em EaD e da comparação com os parâmetros indicados, objetivos deste trabalho, como os indicadores do material impresso, ressaltado pelos elementos metodológicos e textuais e pelo destaque das temáticas debatidas ao longo dos cadernos didáticos e nos documentos do curso.

Salienta-se que no decorrer deste trabalho, indicou-se a importância do material impresso na EaD, quando este material segue os pré-requisitos indicados pelos Referenciais do MEC (BRASIL, 2007a, 2007b) e provoca no processo de formação docente, a construção da autonomia, por meio da interação com o material didático, conduzidos por um trabalho docente de orientação, discussão e intervenção para que se vençam os desafios no processo de ensino-aprendizagem. O material didático revela então, o caminho adotado pelos profissionais envolvidos na formação que buscam o cumprimento dos parâmetros para construção do material didático, orientados nos Referenciais, e que devem se harmonizar com o ementário do curso e a prática docente, fazendo a interlocução daquilo que foi planejado no PPC.

Na EaD, busca-se o desenvolvimento da autonomia entre o estudante e o material didático, para que sua formação docente seja um processo de construção e também de formação do sujeito, preparado para enfrentar as dúvidas e dificuldades do cotidiano da profissão docente e suficientemente desenvolvida das suas capacidades de reflexão para que se torne capaz de inferir sobre o processo educacional ao qual fará parte. Sendo assim, ao serem trabalhadas atividades para a EaD, envolve-se num contexto de metodologias baseadas na construção da autonomia na formação docente, presentes na prática, na interação e cooperação entre seus atores e na promoção de uma aprendizagem baseada num ambiente de coletividade.

O percurso metodológico definido neste trabalho indicou por meio da análise dos documentos do curso como o PPC, os planos de ensino e seus conteúdos explorados nesse

estudo (vide Anexos) e, a cerca da análise de conteúdo com a eleição de categorias de análise e a adoção de parâmetros dessa discussão. As categorias norteadoras indicam concepções da formação docente e do aluno, da percepção humana e da cidadania são consideradas e dialogadas com a opinião de outros referenciais teóricos, dos aspectos do trabalho docente, do contexto social da educação e de fatores relacionados à formação docente, assim como dos pontos peculiares à formação docente e do estudante que se relacionam, na culminância do processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se então que o material didático revela muito sobre a formação docente. Discute-e muito sobre a teoria e os fundamentos da educação, mas não se percebe a articulação com a prática ao passo que a teoria é discutida. O estágio supervisionado, campo de debate e discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos, só se desenvolve mais ao final da execução do curso, o que aponta uma fragilidade desta interlocução. O material para a formação docente dá indícios da construção de saberes que fundamentarão a prática profissional, mas percebe-se uma lacuna para a discussão destes conceitos, local onde os fatos se materializam nos sujeitos. Há uma preocupação com a formação do profissional docente, mas ainda se espera muito do lado intuitivo deste professor em formação, pois, não se verificam indícios de reflexão da prática de forma concomitante, precisando chegar ao 5º período do curso para que este momento se efetive.

A busca pela autonomia no decorrer do curso promove no docente em formação reflexões e debates sobre a experiência coletiva e que podem ampliar os argumentos para discussões e resolução de futuros conflitos. Nos materiais analisados não se percebe um momento de discussão sobre o material didático e a formação pedagógica, apesar de estarem subentendidos na linguagem dialógica do material, não se percebe uma discussão aberta sobre o entendimento de como ocorre a organização, planejamento e execução de um Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, que deem o aporte necessário para que este profissional discuta seguramente neste termos, sobre processo de ensino-aprendizagem.

Outra fragilidade apontada pelo material é a ausência de discussões no material de Sociologia Geral sobre os aspectos da profissão docente. Não se percebem falas da história de construção do perfil docente e da importância deste profissional nas relações sociais e na formação da identidade docente mais expressiva e de posse de sua situação e empoderamento no sistema educacional, pois, ainda se percebe pouca ou nenhuma valorização política, social e histórica deste profissionais tão significativos na cultura da sociedade.

O material didático pode, pois, ser mais explorado no que refere às reflexões, exemplos e relatos de experiências práticas que fundamentem a prática docente. Não se vê no

decorrer dos cadernos, situações em que o estudante em formação docente possa inferir e dialogar de forma reflexiva, como na proposição de soluções a casos ou fatos e que no momento virtual pudessem ser debatidos, como sugerem os ementários do curso. O estágio supervisionado é uma potencialidade que merece ser mais articulada dentro da formação e envolver mais discussões nas disciplinas iniciais do curso e, oportunamente, preparar os pedagogos em formação para o mercado de trabalho e para a reflexão de sua postura no espaço de formação educacional.

Os profissionais gestores do processo devem orientar a construção de cadernos didáticos mais aproximados do universo dos estudantes, da realidade social, histórica e dos mesmos, apontados pelos fenômenos éticos e culturais do entorno ao qual se inserem. Pode-se também articular nestes ambientes, desde o planejamento do curso, a promoção de momentos de discussão e atualização dos materiais, envolvendo-os de forma mais real aos acontecimentos cotidianos do processo de ensino-aprendizagem. Verifica-se que os projetos pedagógicos muitas vezes são dissonantes da estrutura do curso e dos ementários, o que causa certa dúvida de que os documentos e planejamentos se referem ao mesmo curso em execução, pois, não aparecem factualmente em sua execução.

Observa-se que a Organização Curricular não aponta disciplinas e saberes relacionadas às tecnologias no ensino ou estas praticamente não aparecem no currículo, e que poderiam ajudar a superar dificuldades no decorrer do curso, como acesso às atividades e solução de situações que dependam de algum conhecimento tecnológico. Outro ponto fraco apontado pela análise é a de que faltam argumentos sobre a formação docente que as relacione com os aspectos pedagógicos desta formação. A discussão de aspectos didáticos diminuiria esta distância entre o conteúdo trabalhado nas disciplinas e os conhecimentos necessários à formação docente.

Aqui também se ausenta o diálogo das disciplinas com o conhecimento científico, importante constructo dos temas ligados ao domínio das estratégias pedagógicas, didáticas e que fomentam os processos de ensino-aprendizagem, formando nos estudantes um perfil de pesquisadores com capacidade de inferirem no decorrer do processo de aprendizagem, e que naturalmente incorporem as metodologias na sua futura prática docente e serem inovadores na forma como conduzirão o seu trabalho docente.

Enfim, conforme indicam os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007a), deve-se dedicar atenção especial à construção do material didático em relação aos conteúdos do curso,

relacionando-os entre si, quer seja na sua organização, no planejamento curricular ou nas atividades propostas. É importante que o material seja resultado de uma interação e que também provoque a interação entre os envolvidos na ação. Com o objetivo de responder às orientações, o material didático deve atender ao que foi indicado pelas diretrizes metodológicas do Ministério da Educação para cada área do conhecimento e com atualização permanente dos profissionais envolvidos.

O conteúdo deve ser organizado em formato dialógico, desenvolvendo no estudante, aprendizagem autônoma e controle da sua capacidade de aprender em ritmo próprio. Deve-se prever um módulo de conhecimentos e habilidades básicas no uso das tecnologias e metodologias da Educação a Distância e da formação didático-pedagógica, que auxiliem no planejamento individual e na construção de sua autonomia. Outro ponto a ser observado é a identificação das competências, habilidades e atitudes que o estudante deverá atingir em cada etapa do curso, possibilitando sua autoavaliação. Deve-se também, atender de forma alternativa, diferente e especial às individualidades de cada estudante, indicando, bibliografias e *sites* complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Conclui-se que os elementos que contêm os indicadores de qualidade do material didático impresso devem ser considerados desde o planejamento, organização e apresentação deste material e ressalta-se que os elementos presentes no MDI, levantados à luz dos referenciais teóricos e apontados neste trabalho, tem importante significado na construção da autonomia dos estudantes. É necessário investir mais em recursos que prezem pela autonomia do estudante, principalmente em elementos avaliativos que permitam que este estudante avance no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, ainda que, apesar do esforço conjunto dos profissionais de EaD que compõe as equipes nas instituições na elaboração dos materiais dos cursos e na também na busca da formação continuada dos profissionais envolvidos, temos caminhos a percorrer ao que se aproxime do ideal de comunicação e de interlocução necessário ao conteúdo e à prática, que compõe o material didático impresso. É necessário que se invista mais na formação dos profissionais envolvidos para que se discutam alternativas de melhoria do entendimento, da aplicabilidade dos conceitos trabalhados e da forma criativa com que estes conteúdos devam se apresentar.

Enfim, tomando-se como ponto de partida as análises realizadas por este estudo, percebe-se necessário o aprofundamento das questões aqui levantadas, assim como a revisão da formação docente no que se refere ao contato mais íntimo do binômio teoria-prática, na

identificação, discussão e debates de relatos de experiência ao longo da formação teórica, aproximando-se da realidade vivenciada pelos docentes e trazer para a discussão das práticas os fundamentos, saberes e conceitos explorados durante a formação que servirão de construto de um processo de ensino-aprendizagem mais aproximado do que se almeja. Como desdobramento deste trabalho, pretende-se por meio do projeto de doutorado ampliar os estudos e investigar a visão da formação docente na perspectiva histórico-cultural, apontando a relação entre a teoria e a prática e ponderando sobre os espaços de educação como locais adequados ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia da Silva. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. Brasília. **Revista do Serviço Público**. 2007;58(3):351-374.
- ALONSO, M; ALEGRETTI, S. M. **Introduzindo a pesquisa na formação de professores a distância**. In: VALENTE, J. A., PRADO, M. E. e M. E. ALMEIDA, M.E. (Org). Educação a distância via Internet. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ARETIO, García. Componentes básicos de un curso a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia**, v. 5, n. 3, p. 61-80, 1993. Disponível em <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20209/componentes.pdf> Acesso em 18 de janeiro de 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, J. S. **Filosofia na pedagogia e ação escolar**. 2006. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e3.pdf>. Acesso em janeiro de 2016. 7p.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> Acesso em 02 de julho de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais para elaboração de material didático para EaD no Ensino Profissional e Tecnológico**. 2007b. Disponível em http://www.etcbrasil.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/ref_materialdidatico.pdf. Acesso em de julho de 2013.
- _____. **Secretaria de Educação a Distância - SEED**. 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823. Acesso em 19 de julho de 2013.
- BRASLAWSKY, Cecília. **As políticas educativas ante a revolução tecnológica em um mundo de interdependência crescentes e parciais**. In: TEDESCO, Juan Carlos (org). Educação e Novas Tecnologias. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación; Brasília: UNESCO, 2004.
- CANDAU, V. M. **Construir Ecossistemas Educativos: Reinventar a escola**. In: CANDAU, V. M. (Org.) Reinventar a Escola. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARNEIRO, Maria Helena da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MÓL, Gerson de Souza. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**. Volume 07 / Número 2 – dezembro de 2005.
- CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 200 p.

CASTELLS, Manuel. Prólogo: A rede e o ser. *In*: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v.1, 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORREIA, P. **Perfil do Animador/Investigador**. Revista Práticas de Animação. Ano 2. Número 1. 2008. Disponível em <http://revistapraticasdeanimacao.googlepages.com> Acesso em 23 de outubro de 2014.

DE ALVARENGA BARBOSA, Claudio Luis. **Um sentido para a filosofia da educação nas licenciaturas**. 2006. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/024e4.pdf>

FACHADA, António. **Contributos da animação socioeducativa para uma pedagogia de lazer**. Revista Iberoamericana vol.3, n.1, out.2008/abr.2008. Disponível em <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac506.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2014.

FERREIRA, Maria da Luz Alves; OLIVEIRA, Daniel Coelho de; COSTA, Lúcio Flávio Ferreira; BRAGA, Maria Ângela Figueiredo; ALVES, Maria Railma; BARBOSA Rômulo Soares. **Sociologia Geral**. 2ª Ed. Montes Claros: Editora Unimontes, 2013. 64p.

FONSECA, Valter Machado da. **Formação docente na perspectiva histórico-cultural**. XXI Seminário o Uno e o Diverso na Educação Escolar. Faculdade de Educação – UFU, 2013. Anais. p. 120-33.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 148p.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001. 57p.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, 1996: 16(69).

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1999.

LIBÂNEO José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200p.

LIBÂNEO José Carlos; PIMETA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. 1999; 20(68):239-77.

LIMA, P. **Campinácios: Vivências de Animação Sociocultural**. Dissertação de Mestrado não publicada *in* Estudos da Criança, Associativismo e Animação Sociocultural, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Portugal. 2009.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch.** 2012. Disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/245/154> Acesso em out de 2014.

MATTAR, S. M. **A contribuição da sociologia na formação do pedagogo crítico.** 2006. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_25_02_A_CONTRIBUCAO_DA_SOCIOLOGIA_NA_FORMACAO_DO_PEDAGOGO_CRITICO.pdf. Acesso em janeiro de 2016. 14p.

MAZZARDO, Mara Denize. **As potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, para a internet, na formação continuada de professores.** Projeto (Dissertação de Mestrado). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

MILL, Daniel; BIANCHI, Priscila Cristina Fiocco. **Gestão da Educação a Distância.** Programa de Formação Continuada (PROCEAD). Montes Claros/MG: Editora Unimontes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407p.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação.** Ci. Inf. vol.26 n.2 Brasília May/Aug. 1997.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **A EAD e a formação de professores.** 2002. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt1a.htm. Acesso em 18 de outubro de 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía:**1999;286(Dez).

OTSUKA, Joice; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de; LIMA, Valéria Sperduti; MILL, Daniel; MAGRI, Carina (organizadores). **Educação a Distância: formação do estudante virtual.** São Carlos. UFSCAR. 2011. 127p.

PACHECO, Laíssa Rodrigues Esposti; COELHO, Cristiano Farias. **O material didático impresso como facilitador na Educação a Distância.** SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012. Disponível em <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/220/109> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

PATTON, M. Q. **How to use qualitative methods in evaluation.** London: SAGE, 1987:108-143.

_____. **Qualitative evaluation.** Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980.

PIMENTA, Elma G. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. 2001;114:179-95.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118p.

PRETI, O. (Org). **Produção de Material Didático Impresso: Orientações Técnicas e Pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, Cuiabá, 2010. 209p.

SALES, Mary Valda Souza. Uma reflexão sobre a produção do material didático para EaD. *In: Anais do XII Congresso Internacional de Educação a Distância, ABED*. 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

SANTOS, Alysson Frederico Gonçalves; NEVES, Patrícia Takaki. **Educação Aberta a Distância**. Mimeo. Programa de Formação Continuada (PROCEAD). Montes Claros/MG: Editora Unimontes, 2012.

SANTOS FILHO, José dos. **Filosofia da Educação**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2013. 68p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático científico na Universidade**. 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 195p.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia um nuevo desafío de La enseñanza y El aprendizaje en las profisiones. Barcelon: Paidós, 1992.

SOARES, S. J. **Análise do material didático impresso do Curso Técnico em Vigilância em Saúde Unimontes/e-Tec**. Dissertação. Mimeo. Florianópolis, 2013. 62p.

UNIMONTES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia: Modalidade a Distância**. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2013. 162p.

VALLS, Álvaro L. M. **O Que é Ética**. Coleção Primeiros Passos. nº 177. Editora Brasiliense. 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papyrus, 2010.

WEBER, Dorcas; NUNES, Helena de Souza. **Produção de material didático para Educação a Distância: uma proposta para o Prolicenmus**. 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13695/7748>. Acesso em 25 de julho de 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.** Campinas: 2006;27(96):935-54.

APÊNDICE A

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: “Educação a Distância: interfaces entre o material didático e a formação docente”.

Instituição promotora: Universidade de Uberaba – UNIUBE.

Curso: Mestrado Acadêmico em Educação.

Pesquisadores: Válter Machado da Fonseca (orientador), Simária de Jesus Soares.

Endereço/telefone pesquisador responsável: Rua Coronel Coelho, 304. CEP: 39401-446. Montes Claros/MG. (38) 3215-1170; (38)98411-5062.

Atenção: Antes de autorizar que a instituição que representa participe desta pesquisa, é importante que leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo: Busca-se como objetivo geral, discutir os aspectos da educação, da formação dos docentes e dos educandos por meio da avaliação do material utilizado no curso, observando nele o conteúdo, os aspectos metodológicos, sua fundamentação teórica, de acordo com curso, currículo e seu ementário

2- Metodologia/procedimentos: Esta pesquisa caracteriza-se pela discussão, sob a análise dos teóricos, dos conceitos, das características e da relação entre a as mudanças sofridas no material didático por meio de pesquisa qualitativa, documental e análise de conteúdo, considerando a sobreposição ou convergência de finalidades destas metodologias.

3- Justificativa: Este trabalho justifica-se pelos inúmeros benefícios da educação por meio da avaliação do material utilizado no curso, observando nele o tempo, as (re)edições, alterações feitas no material depois de sua publicação/implantação e sua evolução, de acordo com o curso, o currículo e ementário.

4- Benefícios: Compreender e analisar a relação entre o material didático e a qualidade do ensino ao longo do Curso Superior de Pedagogia na modalidade a distância (EaD) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB, na Universidade Estadual de Montes Claros.

5- Desconfortos e riscos: Não se aplica.

6- Danos: Não é previsto nenhum tipo de dano físico ou moral.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Não se aplica.

8- Confidencialidade das informações: As informações concedidas serão usadas somente para fins científicos.

9- Compensação/indenização: não é prevista nenhuma forma de indenização, pois a pesquisa não envolve seres humanos. Não sendo previstos, pois, custos ou quaisquer compensações financeiras.

10- Outras informações pertinentes: A instituição tem total liberdade em aceitar ou não a realização desta pesquisa.

11- Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento, sendo que o mesmo dispensa aprovação pelo Comitê de Ética, pois não envolve seres humanos.

Nome do participante e cargo do responsável pela instituição/ empresa

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição/ empresa

____/____/____
Data

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

____/____/____
Data

ANEXO A
RESOLUÇÃO CEPEX Nº168/2013



155

Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes | Governo de Minas – Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Universidade Aberta do Brasil – UAB | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



RESOLUÇÃO Nº. 168 - CEPEX/2013

Aprova o Projeto Político Pedagógico do
Curso de Licenciatura em Pedagogia, na
modalidade a distância.

O Reitor e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes –, **Professor JOÃO DOS REIS CANELA**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, e considerando:

o Parecer nº. 024/2013 da Câmara de Graduação;
a aprovação da Direção do Centro de Ensino a Distância – CEAD –;
a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX – em
sessão plenária do dia 18/09/2013,

RESOLVE:

Art. 1º APROVAR o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a ser oferecido, na modalidade a distância, nos municípios de Carlos Chagas, Janaúba, Janaúria, Pedra Azul e Pompéu.

Art. 2º Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entrará em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, 18 de setembro de 2013.

João dos Reis Canela
Professor João dos Reis Canela

REITOR E PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes | Governo de Minas – Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Universidade Aberta do Brasil – UAB | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
CÂMARA DE GRADUAÇÃO

CONCLUSÃO

RESOLUÇÃO Nº. 163 - CEPEX/2013

Em face do exposto esta Câmara não encontra objeções à aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia a ser oferecido na modalidade a distância nos municípios citados

Este é o Parecer.

Montes Claros, 11 de setembro de 2013.

Mauro K. Kobayashi
Professor Mauro Koji Kobayashi
- Relator -

RESOLVE:
Os membros da Câmara de Graduação acompanham o voto do Relator.

Art. 1º APROVAR o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a ser oferecido na modalidade a distância nos municípios de Canas, Chapadão do Sul, Pimenta, Pedro Azaí e Punguari.

Liliane *Antônio Wagner* *Jânio*
Professora Liliâne Pereira Barbosa **Professor Antônio Wagner Veloso Rocha** **Professor Jânio Marques Dias**

Frederico de Melo Alencar *Ricardo Pereira da Conceição*
Acadêmico Frederico de Melo Alencar **Acadêmico Ricardo Pereira da Conceição**

João Felício
Professor João Felício Rodrigues Neto
- Presidente -

APR 16 09 2013

Campus Universitário "Professor Darcy Ribeiro" - Reitoria - Prédio 05
Caixa Postal nº 126 - Montes Claros / MG - cep: 39401-089
<http://www.unimontes.br> - e-mail: pre@unimontes.br
Telefone: (0xx38) 3229-8140 - Fax: (0xx38) 3229-8103

O&N - 8116

ANEXO B

QUADRO DEMONSTRATIVO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR HORIZONTAL E VERTICAL

104

PERÍODOS	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA - I Estudos Básicos	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA II Aprofundamento e Diversificação de Estudos	NÚCLEO/ dimensão formadora – III / Estudos Integradores	EIXO INTEGRADOR	EIXO TRANSVERSAL
1º Período	Psicologia e Educação	Sociologia Geral Antropologia e Educação Filosofia da Educação Língua Portuguesa História da Educação	Introdução à EAD AAACC	A construção dos Saberes na Perspectiva Investigativa	
2º Período	Prática de Formação / Antecipação Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Educação e Sociedade Psicologia do Desenvolvimento. Tecnologia Aplicada à Educação Elementos de Hipermídia e Multimídia	Iniciação Científica AAACC	A Construção do Conhecimento numa visão psico-sócio histórico	
3º Período	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	Didática I Psicologia da Aprendizagem Currículo e Diversidade Cultural Política Educacional Brasileira	Pesquisa em Educação I AAACC	A construção da cidadania numa perspectiva psico-sócio-cultural	
4º Período	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa Aplicada a Educação Infantil Fundamentos e Metodologia da Sociedade Aplicadas a Educação Infantil (História e Geografia) Fundamentos e Metodologia da Matemática Aplicada a Educação Infantil Fundamentos e Metodologia das Ciências Aplicadas a Educação Infantil	Didática II	AAACC	A Construção coletiva de ensino aprendizagem mediada pelo sistema de ensino	Educação, Ética e Cidadania.
5º Período	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I: Fundamentos e Metodologia da Matemática I: Fundamentos e Metodologia da História dos Anos Iniciais Ensino Fundamental Fundamentos e Metodologia da Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Fundamentos e Metodologia de Ciências dos Anos Iniciais Ensino Fundamental	Estágio Curricular Supervisionado I: Docência na Educação Infantil	AAACC	As Práticas Pedagógicas numa Visão Crítico Participativa	
6º Período	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II: Fundamentos e Metodologia da Matemática II:	Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino Gestão dos Processos Formativos em Espaços Escolares Estágio Curricular Supervisionado II: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4º e 5º ano.	Pesquisa em Educação II AAACC	Gestão educativa e formação docente.	
7º Período	Fundamentos e Prática da Arte e Educação Fundamentos e Metodologia da Educação Especial/Inclusiva. Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	Estágio Curricular Supervisionado III: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4º e 5º ano. Gestão dos Processos Formativos em espaços não-escolares	Pesquisa Aplicada a Educação III / TCC AAACC	Gestão escolar perspectivas e desafios	
8º Período	Fundamentos e Metodologia da Educação Física Escolar	Estágio Curricular Supervisionado IV: Docência na EJA, na Educação Especial. Língua Brasileira de Sinais- Libras Educação para as relações interétnicas Disciplina Eletiva*	Pesquisa Aplicada a Educação IV / TCC AAACC	A formação política em novas práticas sócio-educativas	

*Disciplinas Eletivas: Pedagogia Hospitalar; Pedagogia Empresarial; Pedagogia Carcerária; Pedagogia do Campo.

Quadro 13: demonstrativo da organização curricular horizontal e vertical

Fonte: CEAD/Unimontes



Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes | Governo de Minas – Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Universidade Aberta do Brasil – UAB | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

QUADRO 13 - DEMONSTRATIVO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR HORIZONTAL E VERTICAL

ANEXO C

Estrutura Curricular Pedagogia - Licenciatura – UAB/2013

A- Estrutura Curricular Pedagogia - Licenciatura – UAB/2013

1º PERÍODO							
Disciplinas/Atividades	Carga Horária						
	Presencial			Intermodular			Total
	Modular Presencial	Seminários	Avaliação	A O e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Introdução à Educação a Distância - EAD	2	-	-	28	-	-	
História da Educação	2	8	1	64	-	-	75
Filosofia da Educação	2	4	1	53	-	-	60
Antropologia e Educação	2	4	1	23	10	-	40
Língua Portuguesa	4	4	2	55	10	-	75
Sociologia Geral	4	4	1	36	-	-	45
Psicologia e Educação	4	8	2	51	10	-	75
TOTAL	20	32	08	310	30	-	400

ANEXO D
EMENTÁRIO CURSO DE PEDAGOGIA – 1º PERÍODO

1º PERÍODO

EIXO – A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

Disciplina: Introdução a EAD	CH 30 h/a	Departamento: CEAD
<p>Ementa: Conceito de EAD. Educação a Distância e Novas Tecnologias. Possibilidades e limites da Educação a Distância. Autoformação e comunidade de aprendizagem em rede: implicações no planejamento pedagógico. O modelo de EAD no CÉAD/Unimontes. Características gerais da Plataforma <i>Moodle</i>. A concepção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Unimontes. <i>Virtualmontes</i> e suas possibilidades comunicacionais. Principais recursos e atividades de interação do AVA.</p>		
<p>Bibliografia Básica: BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (Org.). Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003. NOVA, Cristiane; ALVES, Liynn. (Orgs.). Educação a distância: uma nova concepção de linguagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. PETERS, Othrs. Educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>		
DISCIPLINA: História da Educação	CH 75 h/a	Departamento: Educação
<p>Ementa: A educação antes da escola. Evolução da educação desde as sociedades primitivas até o século XX dentro do contexto sócio-cultural de cada época. (Estudo da evolução do processo educacional: os grupos primitivos, as civilizações orientais, o ideal liberal da educação grega...). História da educação no Brasil. Função Social da educação no período contemporâneo. Perspectivas atuais para a educação.</p>		
<p>Bibliografia Básica: ARANHA, Maria Lúcia. História da Educação. São Paulo: Moderna, 2000. MANACORDA, Mario A. A História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2001. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.</p>		
Disciplina: Filosofia da Educação	CH 60 h/a	Departamento: Educação
<p>Ementa: Pressupostos filosóficos e epistemológicos que fundamentam as concepções de educação. Desenvolvimento do espírito crítico e investigador do professor. Senso comum e conhecimento filosófico na prática docente. A filosofia da educação como meio de pensar a pedagogia na prática docente.</p>		
<p>Bibliografia Básica: PAVIANI, J. Problemas de Filosofia da Educação. 7. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. SEVERINO, A. J. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994. TEIXEIRA, A. Pequena Introdução à Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.</p>		



Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes | Governo de Minas – Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Universidade Aberta do Brasil – UAB | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Disciplina: Antropologia e Educação	CH 40 h/a	Departamento: Educação
<p>Ementa: Antropologia e Educação: campos e abordagens. Educação e formação humana. Perspectivas históricas do pensamento antropológico: o conceito de cultura, a noção de relativismo e o processo de socialização. Homem. Cultura e sociedade. Enculturação e personalidade. Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade.</p>		
<p>Bibliografia Básica: ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, Finn Sivert. História da antropologia. Petrópolis: Vozes, 2007. HOEBEL, E. A. & FROST, E. L. Antropologia cultural e social. São Paulo: Cultrix, 2007. LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 20 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.</p>		
Disciplina: Língua Portuguesa	CH 75 h/a	Departamento: Comunicação e Letras
<p>Ementa: Leitura: caracterização, processos, modos de leitura e fatores intervenientes no "ato de ler". Concepções de linguagem, língua, fala, gramática e variedades lingüísticas. O processo de comunicação. Funções da linguagem. Texto e fatores de textualidade. Tipos e gêneros textuais. Produção textual. Sistematização e prática de aspectos gramaticais da fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e semântica do português contemporâneo.</p>		
<p>Bibliografia Básica: CUNHA, Celso F. & CINTRA, Lindley. Nova gramática do Português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. KLEIMAM, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997. MEDEIROS, João Bosco. Correspondência: técnicas de comunicação criativa. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2008. VANOYE, Francis. Usos linguísticos. São Paulo: Martins Fontes, 1994.</p>		
Disciplina: Sociologia Geral	CH 45 h/a	Departamento: Política e Ciências Sociais
<p>Ementa: Fatos históricos que contextualizam o surgimento da Sociologia. Os principais aspectos da metodologia e teoria social de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. O estudo do homem e o universo sócio-cultural, analisando as inter-relações entre a educação e os diversos fenômenos sociais. As formas e posturas dos clássicos quanto à análise da realidade social e os pressupostos teóricos e metodológicos para observação e análise da realidade, pelas ciências sociais. Sociologia geral e sociologia da educação.</p>		
<p>Bibliografia Básica: COSTA, Maria Cristina C. Sociologia: Introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997. DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 1995. QUINTANEIRO, Tânia. <i>et al.</i> Um toque de clássicos: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Belo Horizonte: UFMG, 1995.</p>		
Disciplina: Psicologia e Educação	CH 75 h/a	Departamento: Educação
<p>Ementa: Psicologia: História, definição e objeto de estudo. Escolas de Psicologia. Principais correntes psicológicas e sua relação no campo da educação. Correntes teóricas e sua repercussão na escola. Psicologia Contemporânea.</p>		
<p>Bibliografia Básica: BRAGHIOLLI, Eliane Maria et al. Psicologia Geral. 25. ed. Porto Alegre: Vozes, 2005. BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008. LURIA, Alexandre Romanovich. Desenvolvimento cognitivo. 4 ed. São Paulo: Icone, 2005. SALVADOR, César Coll (Org.). Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2010.</p>		

ANEXO E
PLANO DE ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

		COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD			
PLANO DE ENSINO					
CURSO			UNIDADE		
Pedagogia			Centro de Educação a Distância - CEAD		
DISCIPLINA			PROFESSORA		
Filosofia da Educação			Roseli Rodrigues de Araujo		
ANO	PERÍODO	DURAÇÃO	CARGA HORÁRIA TOTAL		
2013	1º	60 horas	60 horas		
EMENTA					
<p>As origens da filosofia na cultura ocidental. O caráter antropológico da reflexão filosófica e sua expressão histórica. A problemática do ser e a visão essencialista da filosofia antiga e medieval. O realismo e o idealismo da ontologia clássica. A problemática do conhecimento e o projeto filosófico criticista. Idealismo e positivismo e sua expressão na filosofia moderna. A problemática da ação e os desafios da filosofia contemporânea. As expressões atuais da filosofia: a tradição positivista, a tradição subjetivista e a tradição dialética. A contribuição do projeto filosófico para a teoria e a prática da educação na atualidade, numa perspectiva dialética, os teóricos que as fundamentaram, as concepções históricas do homem e do conhecimento, a ética, a estética e a política.</p>					
OBJETIVOS					

GERAIS

Estudar a importância da Filosofia na construção e fundamentação da Pedagogia e seu papel formador e transformador da sociedade.

ESPECÍFICOS

- Estudar as origens do pensamento mítico e do pensamento filosófico.
- Investigar as principais correntes filosóficas que contribuíram para o desenvolvimento das teorias do conhecimento da modernidade.
- Investigar as teses dos principais filósofos do pragmatismo e as suas contribuições para a educação.
- Estudar a intrínseca relação entre a Filosofia e a Educação, os desafios ético- políticos contemporâneo e o papel da educação como instrumento transformador.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade 1 – Origens da Filosofia

1.1 Introdução

1.2 O que é Filosofia?

1.3 O saber mítico

1.4 O nascimento da Filosofia

1.5 A relação: Filosofia Antiga e Filosofia Medieval

Unidade 2 – O mundo moderno: Racionalismo, Empirismo e Criticismo

2.1 Introdução

2.2 Epistemologia: O problema do conhecimento

2.3 Racionalismo e modernidade

2.4 O empirismo

2.5 O criticismo: Immanuel Kant

Unidade 3 – O problema da ação na Filosofia contemporânea

3.1 Introdução

3.2 O que é Pragmatismo?

3.3 As origens do Pragmatismo: Peirce e James

3.4 O Pragmatismo de John Dewey: principais características e contribuições

3.5 Pragmatismo: educação, política e moral

Unidade 4 – A reflexão filosófica na Educação

4.1 Introdução

- 4.2 A relação: Pedagogia e Filosofia
- 4.3 Sócrates: o modelo de pedagogo
- 4.4 A reflexão filosófica sobre a educação
- 4.5 A educação contemporânea: problemas estéticos, éticos, e políticos

METODOLOGIA DE ENSINO

A disciplina dar-se-á de forma dialógica, com atividades a distância e presenciais.

As atividades a distância serão realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - CEAD/Unimontes.

As atividades incluirão:

- Leitura de textos disponibilizados.
- Participação no *Fórum* de discussão.
- Participação nos *Chats*.
- Envio de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem.
- Leitura no Caderno Didático.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Livro Didático
- Computador conectado à Internet.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Domínio do conteúdo abordado na disciplina.

Instrumentos de avaliação: Fóruns, atividades e avaliações

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABBAGNANO, N. **História da filosofia**. 14v. Lisboa: Presença, 1970.

ANDERY, Maria Amália e outros. **Para compreender a ciência: Uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro/São Paulo: Espaço e Tempo/EDUC; 1988.

BOCHENSKI, I M. **A filosofia contemporânea ocidental**. São Paulo: EPU/EUSP, 1975.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Verdade**. Disponível em: <<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/verdade/>>. Acesso em 15 abr. 2013
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: Introdução à filosofia. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Leonel Valandro. Porto Alegre: Ed. Globo, 1969.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. Arte e conhecimento. In: PINHO, Sheila Zambello. (Org.) **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. Ed. Unesp, 2009.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed.Unesp, 1999**
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A filosofia da educação moderna**: Bacon e Descartes. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/127/3/01d07t02.pdf>> Acesso em 17 de mar. 2013
- CARVALHO, Olavo de. **Artigos & entrevistas**. Disponível em: <<http://www.olavodecarvalho.org/livros/peirce.htm>>. Acesso em 18 de mar. 2013
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 6ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CHIBENI Silvio Seno. **O que é ciência?** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/ciencia.pdf>>. Acesso em: 16 de mar. 2013
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: Perspectivas para o Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 abr. 2013
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. São Paulo: Editora: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores)
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DICIONÁRIO AURÉLIO**. Mito. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Mito>>. Acesso: em 02 de mar. 2013.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1988.
- DURANT, Will. **A história da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os pensadores)
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.
- GADOTTI, Moacir. Posfácio: Paulo Freire, tecendo o amanhã. In: CLACSO, **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. Buenos Aires. Enero de 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/32Posfacci.pdf>>. Acesso em 25 de maio de 2013
- GATTI, Luciano Ferreira. Theodor W. Adorno e a indústria cultural. In: **Revista Mente, Cérebro e Filosofia**. São

Paulo, n. 07, p. 24-33, 2008

GILES, Thomas Ransom. *Filosofia da educação*. São Paulo: EPU, 1983

GROSS, Renato; SILVA, Sidney Reinaldo. **A utopia como dimensão ético-política da educação**. Disponível em: www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/028e5.pdf. Acesso em: 30 de março de 2013

IGLÉSIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antônio. **Curso de filosofia**: para professores e alunos de ensino médio e de graduação. Rio de Janeiro: Zahar, 1986

JAEGER, W. *Paidéia*: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSU, Hilton F. **O mito da neutralidade científica**. Rio, Imago, 1975.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zaha, 2006.

JORGE, J. Simões. **Cultura religiosa**. O homem e o fenômeno religioso. São Paulo: Loyola, 1998.

MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia**: dos Pré- socráticos a Wittgenstein. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p. 19.

MARQUES, Jordino. **Descartes e sua concepção de homem**. São Paulo: Loyola, 1993.

MATTAR, João. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Pearson, 2010.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**. Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo, NASCIMENTO, Elimar P. (Orgs.) **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NASCIMENTO, Sidnei Francisco do. Erasmo de Roterdam e a educação humanista cristã. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 19, n. 24, p. 47-60, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=1526&dd99=view>. Acesso em: mai/2013.

NICOLA, Ubaldo. **Antologia ilustrada**. Das origens à Idade Moderna. São Paulo: Globo, 2005.

NICOLAS, Marie-Joseph. Introdução à Suma teológica. In: TOMAS DE AQUINO. **Suma teológica**. Vol I. São Paulo: Loyola, 2001.

NOVAIS, Adauto. (org.). **Mutações**: ensaios sobre as novas configurações do mundo. São Paulo, Agir, 2008

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERINE, Marcelo. **Quatro lições sobre a ética de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2006

PUTNAM, Ruth Anna. 'Pragmatismo'. In: CANTO-SPERBER (ORG.) **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos, 2003.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dário. **História da filosofia**. Vol. III. 4ª ed. Trad. Álvaro Cunha. São Paulo: Paulus, 1990.

ROCHA, Hilton Miranda. **Pelos caminhos de Santo Agostinho**. São Paulo: Loyola, 1989.

ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através de textos**. São Paulo: Cultrix, 2003.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SARAMAGO, José. **A caverna**. 3ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SAVIANE, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SPINELLI, Miguel. 'Guilherme de Ockham: o anfitrião da Filosofia Moderna.' **Dissertatio**. Universidade Federal de Pelotas, n.22, verão de 2005. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/antigas/dissertatio22.pdf> p144 e 149.> Acesso em: 10 de abr.2013.

STIRN, François. **Compreender Aristóteles**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

STROH, Guy W. **A filosofia americana: uma introdução** (de Edwards a Dewey). Trad. de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1968.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Trad. Líliliana Rombert Soeiro. Lisboa: Biblioteca do Educador, 1992.

TEOBALDO, Maria Cristina. Montaigne e a educação em “nova maneira”. **O que nos faz pensar** n°27, maio/2010.

THUMS, Jorge. **Ética na educação: Filosofia e valores na escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

TOMAS DE AQUINO. **Suma teológica**. Vol I. São Paulo: Loyola, 2001.

VIEIRA, Vinícius G. Rodrigues. “Parteiras”. In: **Educação: importante ou prioritária?** Rio de Janeiro: Ed. Folha Dirigida, 2005/2006

YOLTON, John W. **Dicionário Locke**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

CRONOGRAMA

Período	Conteúdo	Atividades
20/10/13 a 23/10/13	Unidade 1 – Origens da Filosofia	- Leitura e fichamento dos tópicos - Fórum da unidade I
24/10/13 a 26/10/13	Unidade 2 – O mundo moderno: Racionalismo, Empirismo e Criticismo	- Leitura e fichamento dos tópicos - Fórum da unidade II
27/10/13 a 29/10/13	Unidade 3 – O problema da ação na Filosofia contemporânea	- Leitura e fichamento dos tópicos - Fórum da unidade III
30/10/13 a 31/10/13	Unidade 4 – A reflexão filosófica na Educação	- Leitura e fichamento dos tópicos - Fórum da unidade IV - Realização da AA

ANEXO F

PLANO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA GERAL

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS PRÓ-REITORIA DE ENSINO UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/UNIMONTES	
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

PLANO DE ENSINO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH				
CURSO: PEDAGOGIA				
DISCIPLINA: Sociologia geral		DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO		
PROFESSOR Formador: João Bosco Sandfor de Castro				
Período	C/Horária Semanal		C/Horária Total	Semestre/Ano Letivo
1°	Teórica	Prática	45 h/a	

EMENTA

Fatos históricos que contextualizam o surgimento da Sociologia. Os principais aspectos da metodologia e teoria social de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. O estudo do homem e o universo sócio-cultural, analisando as inter-relações entre a educação e os diversos fenômenos sociais. As formas e posturas dos clássicos quanto à análise da realidade social e os pressupostos teóricos e metodológicos para observação e análise da realidade, pelas ciências sociais. Sociologia geral e sociologia da educação.

OBJETIVOS

Geral: Proporcionar uma abordagem histórica do conhecimento no campo das ciências sociais e sua contribuições para a compreensão dos fenômenos sociais contemporâneos, especialmente a relação sociedade.

Específicos: Levar o aluno a compreender os conceitos e referenciais teóricos clássicos e

contemporâneos em ciências sociais;

1. Compreender a sociologia como processo social;
2. Discutir criticamente as principais concepções de sociologia contemporânea e suas relações com a sociedade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I: . O surgimento e a consolidação da sociologia.

- 1.1 Introdução.
 - 1.2 Sociologia: aspecto conceitual.
 - 1.3 O conceito do surgimento da sociologia.
 - 1.4 A sociologia como ciência.
 - 1.5 O positivismo como uma primeira sociologia.
- Os autores clássicos da sociologia e a diversidade na explicação da vida social.

Unidade II: A sociologia de Karl Marx.

- 2.1 Introdução.
- 2.2 O contexto geral da obra de Karl Marx.
- 2.3 Papel do cientista, objeto e método de análise.
- 2.4 A teoria dos modos de produção social
- 2.5 Divisão social do trabalho e classes sociais.
- 2.6 A análise da sociedade capitalista.
- Luta de classes, mercadoria e mais-valia.
- 2.7 Conceitos de alienação e ideologia.
- Atualidades do marxismo.

Unidade III: A sociologia de Émile Durkheim.

- 3.1 Introdução.
- 3.2 Vida e obra do autor.
- 3.3 Diálogo com o positivismo.
- 3.4 Instituições sociais.
- 3.5 Patologia social.
- 3.6 Fatos sociais.
- 3.7 Mudança social.
- 3.8 Divisão do trabalho social.
- 3.9 Tipos de solidariedade social.
- 3.10 Considerações sobre o método: a objetividade dos fatos sociais.

Unidade IV: A sociologia Max Weber.

- 4.1 Introdução.
- 4.2 Biografia de Max Weber.
- 4.3 Contexto histórico do pensamento werberiano.
- 4.5 Indivíduo e sociedade na perspectiva webriana.
- 4.6 Subjetividade e objetividade do conhecimento.
- 4.7 O que é tipo ideal?
- 4.8 Tipos puros de ação social.
- 4.9 Relação social.

METODOLOGIA DE ENSINO

O desenvolvimento da disciplina no curso dar-se-á de forma dialógica, com atividades presenciais e a distância. Nos encontros presenciais serão realizadas atividades, tais como:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Discussões através de fóruns e chat's
- Seminários;
- Avaliações

As atividades à distância serão realizadas através do material impresso e no AVA-ambiente virtual de aprendizagem, disponibilizado no *site* do CEAD/Unimontes.

As atividades incluirão:

- Leitura de textos disponibilizados
- Participação nos *Fóruns* de discussão
- Participação nos *Chats*
- Envio de atividades no ambiente virtual de aprendizagem;
- Realização da AO (Avaliação On-line)

RECURSOS DIDÁTICOS

- Caderno Didático da disciplina
- Data-Show
- AVA - ambiente virtual de aprendizagem

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Aspectos a serem avaliados: Domínio do conteúdo abordado na disciplina

Instrumentos de avaliação:

- AA (Atividade Avaliativa – 10 pts
- PAV – Participação nos ambientes virtuais Aprendizagem- 10 pts
- Seminário – 10 pts
- AO (Avaliação On-line) – 20 pts
- AS (Avaliação Semestral) – 40 pts

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COSTA, Maria Cristina C. **Sociologia:** Introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna,

1997.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

QUINTANEIRO, Tânia. *et al.* **Um toque de clássicos: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx**. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

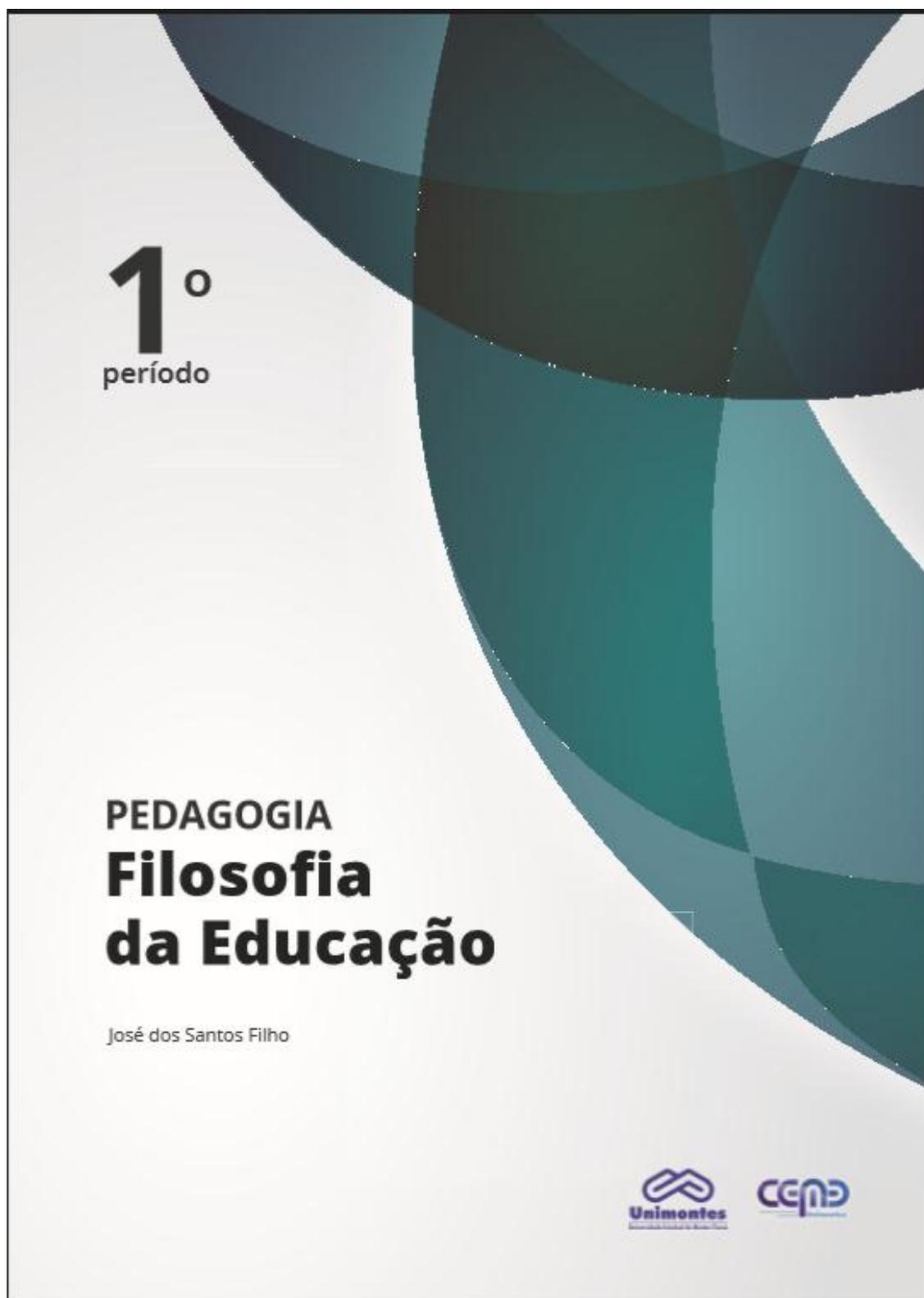
BRASIL, Circe Navarro Vital. **O jogo e a construção do sujeito na dialética social**: Forense Universitária, s.d. (Ensaio e Teoria).

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TURA, Maria de Lourdes R. (Org.) **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2004

ANEXO G

CADERNO DIDÁTICO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO



ANEXO H
CADERNO DIDÁTICO SOCIOLOGIA GERAL

1^o
período

PEDAGOGIA
**Sociologia
Geral**

Daniel Coelho de Oliveira
Lúcio Flávio Ferreira Costa
Maria Ângela Figueiredo Braga
Maria da Luz Alves Ferreira
Maria Railma Alves
Rômulo Soares Barbosa

