

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

ROSANGELA DA MOTTA MAGALLON DO SACRAMENTO

O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DOS  
REFERENCIAIS DE QUALIDADE E DOS CONCEITOS DA QUALIDADE  
APLICADOS À EDUCAÇÃO

RIO DE JANEIRO  
2015

ROSANGELA DA MOTTA MAGALLON DO SACRAMENTO

O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DOS  
REFERENCIAIS DE QUALIDADE E DOS CONCEITOS DA QUALIDADE  
APLICADOS À EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alzira Batalha Alcantara

**RIO DE JANEIRO**

**2015**

S123cSacramento, Rosangela da Motta Magallon do  
O curso de Pedagogia a distância na formação docente,  
à luz dos referenciais de qualidade e dos conceitos da  
qualidade aplicados à educação. / Rosangela da Motta  
Magallon do Sacramento. - Rio de Janeiro, 2014.  
159 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade  
Estácio de Sá, 2014.

1. Educação. 2. Educadores, formação. 3. Educação à  
distância. 3. Qualidade da educação. 4. Formação  
pedagógica. I. Título.

CDD: 370

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me proporcionado capacidade física, mental, emocional e psicológica para concluir esse tão importante Mestrado em Educação. Muitas vezes, diante da dificuldade em conciliar a rotina acadêmica à profissional e familiar, pensei em desistir. Enfrentei muitos obstáculos diante da escassez de tempo. Mas o espírito de Deus me deu forças para continuar até a conclusão final desse curso, principalmente no período da conclusão da dissertação pois, por muitas vezes, sofri porque precisei me ausentar do convívio de pessoas queridas e até mesmo das atividades sociais e eclesiais que me faziam tão bem.

Além do renovo que o Senhor Deus me proporcionou e da sua permissão para chegar à conclusão desse projeto de vida, a finalização desse trabalho não seria possível se não fosse a ajuda de muitos amigos e parentes. Desta forma, agradeço a todos e a todas que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação, em especial àqueles que na reta final estiveram do meu lado me apoiando e torcendo por mim.

A minha mãe, que nessa fase tão importante da minha vida, esteve ao meu lado mas muitas das vezes ausente, em função da sua doença. Porém nos momentos de lucidez, intercedia a Deus por mim. Agradeço também ao meu marido, que sempre me apoiou em minhas decisões, me incentivando e me ajudando a resolver os obstáculos que apareciam diante de mim para que eu não viesse a desistir.

A minha irmã que foi uma grande amiga e ajudadora nos momentos mais difíceis do curso. Sem ela não teria conseguido chegar até aqui.

Às coordenadoras pedagógicas das Instituições de Ensino pesquisadas, que gentilmente abriram as portas para minha entrada e a toda equipe dessas Instituições de Ensino.

Aos atenciosos funcionários da secretaria do Mestrado, pela paciência, atendimento e respeito com o qual fui tratada.

Aos meus colegas de turma, onde o convívio e troca de experiências me ajudou na construção do meu conhecimento e pelo espírito de equipe e solidariedade.

Aos coordenadores e docentes do curso, pelo grande aprendizado que me proporcionaram.

E os meus agradecimentos a minha querida professora orientadora, Inês Bragança, pela dedicação, carinho e atenção dispensada para a elaboração deste trabalho. Ela, que soube me acolher na fase mais difícil de decisão entre parar e continuar o curso, me valorizou, incentivou e deu forças para chegar até aqui. Uma profissional altamente competente que, com seu jeito meigo, conseguiu me orientar de tal forma que a cada encontro a troca de experiência e a riqueza de saberes transmitidos eram tão marcantes que ampliavam a minha visão e me impulsionavam a continuar. Não tenho palavras para agradecer o seu tão precioso apoio.

Agradeço também à professora orientadora Alzira Batalha Alcântara que, apesar do pouco tempo de convivência, contribuiu significativamente com o meu trabalho e também me recebeu com toda atenção e dedicação.

Foram dois anos de convivência intensa na academia onde tive a oportunidade de aprender muitas lições, que ajudaram no meu crescimento e que servirão de exemplo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

*“O pior que pode acontecer a uma universidade é se tornar um lugar chato para os alunos e professores. O motivo mais importante para trabalhar na escola e na vida é o prazer no trabalho, o prazer no resultado... Conheci crianças que preferiam o tempo de aula às férias.”*

**Albert Einstein**

SACRAMENTO, Rosangela da Motta Magallon. **O Curso de Pedagogia a Distância na formação docente, à luz dos Referenciais de Qualidade e dos conceitos da qualidade aplicados à educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro, 2014.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a qualidade do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oferecido por instituições privadas com polo no Rio de Janeiro, à luz dos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância e dos conceitos da qualidade aplicados à educação, tendo em vista a formação docente. Desta forma, foi feito um histórico sobre o crescimento do Ensino Superior no Brasil, nos últimos nove anos, apresentando as políticas educacionais que contribuíram com essa expansão, com destaque para as políticas do Programa Universidade para Todos (Prouni) e da Educação a Distância (EaD). Foram abordados também os conceitos da qualidade em educação e os Referenciais de Qualidade que norteiam os cursos de Educação a Distância, visando identificar os indicadores que serviram como parâmetro para analisar a qualidade do curso de Pedagogia na modalidade EaD. Em seguida, foram apresentados os desafios do curso de Pedagogia, com foco na formação de professores para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental, sob a ótica das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN/2006), em especial no tocante à articulação entre a teoria e a prática. Foi realizada uma Pesquisa de Campo e para coleta de dados elaborou-se uma entrevista semidirigida para levantar informações junto aos coordenadores, tutores, diretor administrativo e estudantes de duas Instituições de Ensino Superior (IES), que possuem o curso de Pedagogia em EaD, com polos presenciais no Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Na análise de dados constatou-se que a formação docente, por meio do curso de Pedagogia em EaD, é possível acontecer de forma satisfatória, em função da interação realizada através de atividades presenciais ou *online*, pois a interatividade que os recursos tecnológicos da EaD proporcionam possibilita a interação ocorra, fato que foi constatado nas duas IES pesquisadas. Observou-se também que o curso pesquisado atende aos principais indicadores de qualidade. Adotando o conceito da qualidade como aplicabilidade do conhecimento adquirido em sala de aula, evidenciado através de mudança de postura, foi identificado na análise das entrevistas que o curso atende ao quesito qualidade. Foi identificado ainda que só o atendimento às exigências legais não garante a qualidade do curso pesquisado, pois os fatores humanos têm um poder de influência significativo, sejam esses os alunos ou os profissionais envolvidos nesse processo de educação.

Palavras-chave: Educação a Distância, Pedagogia, Referenciais de Qualidade.

SACRAMENTO, Rosangela da Motta Magallon. **The Education Course Distance in teacher training in the light of Quality References and quality concepts applied to education.** (Masters Degree in Education) - Postgraduate Program in Education of the University Estacio de Sá - UNESA, Rio de Janeiro. 2013.

## ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the quality of the Distance learning Pedagogy Course, offered by private institutions in Rio de Janeiro, in the light of the References of Quality in Distance Education and the concepts of the quality applied to education, regarding the teacher's education. Being so, a history of the growth of Higher Education in Brazil was done, for the past nine years, presenting educational policies that contributed to this expansion, with emphasis on the policies of the Program University for All (Prouni) and Distance Learning (ODL). Also addressed were the concepts of quality in education and the Benchmarks of Quality that guide the courses of Distance Education, aiming at identifying the indicators that have been used as parameters to analyze the Quality of the Pedagogy course in EaD (Distance Learning) modality. Then, the challenges of the Pedagogy Course, with a focus on the training of teachers for children Education and for the first years of the Elementary School, from a perspective of the National Guidelines Curriculum (DCN/2006), were presented.

Particularly with regard to the relationship between theory and practice, a Field Research was carried out and, for data collection, a semi-guided interview was drawn up to gather information from the coordinators, tutors, administrative director and students from two Higher Education Institutions (EIS), which have the Pedagogy course in Distance Learning (EaD), with presential facilities in Rio de Janeiro and Duque de Caxias. In analyzing the data it was found that the teachers training, by means of Pedagogy course in Distance Learning (EaD), is possible to happen in a satisfactory way, because of the interaction performed through activities, presential or online, once the interactivity that the technological resources of the Distance Learning (EaD) provide is suitable for this interaction to occur, a fact that was observed in the two Higher Education Institutions (EIS) researched. It was also observed that the researched course meets the main quality indicators. By adopting the concept of quality as applicability of the acquired knowledge in the classroom, evidenced through changes in posture, it was identified in the analysis of the interviews that the course meets the quality metric. It was also identified that only by meeting the legal requirements is no guarantee of the quality of the researched course, since human factors play a significant influential role, being them either the students or the professionals involved in this educational process.

Keywords: Distance Education, Pedagogy, Quality References.

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional de Professores  
AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem  
CEFAMs - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CEEP - Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia  
CFE – Conselho Federal de Educação  
Cofins – Contribuição para Financiamento da Seguridade Social  
CONEB - Conferência Nacional da Educação Básica  
CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
UDF – Universidade do Distrito Federal  
EaD – Educação a Distância  
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio  
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil  
ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação  
OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PIS/PASEP – Programa de Integração Social e de Formação do Patrimônio do Servidor Público  
PNE – Plano Nacional de Educação  
Prouni – Programa Universidade para Todos  
SEED/MEC - Secretaria de Educação a Distância  
TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UNESCO - Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
2.1 INTRODUÇÃO.....	18
2.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO.....	22
2.3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	24
<b>3 QUALIDADE: CONCEITOS E APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>29</b>
3.1 ORIGEM DO CONCEITO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	31
3.2 A EaD E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE.....	39
<b>4 DESAFIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>44</b>
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRICO E PANORAMA.....	45
4.2 EXPANSÃO RECENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	54
4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS DILEMAS.....	62
4.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	63
<b>5 AVALIANDO A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....</b>	<b>67</b>
5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	67
5.1.1 Caminhos trilhados.....	67
5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	73
5.3 A ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA EAD E O PERFIL DOS ESTUDANTES.....	76
5.4 PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES, TUTOR E DIRETOR ADMINISTRATIVO EM RELAÇÃO À QUALIDADE DO CURSO.....	79
<b>5.5 ANÁLISE DOS DADOS SOB A ÓTICA DOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE.....</b>	<b>80</b>
5.5.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem.....	81
5.5.2 Materiais Didáticos.....	89
5.5.3 Sistema de Comunicação.....	90
5.5.4 Equipe Multidisciplinar.....	93

5.5.5 Avaliação.....	95
<b>5.6 CONCEPÇÃO DAS ALUNAS SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA ATRAVÉS DA EAD.....</b>	<b>96</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>8 ANEXOS .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“A primeira coisa que um bom cientista faz quando está diante de uma descoberta importante e tentar provar que ela esta errada.” Albert Camus

O sentimento investigativo e de inquietude descrito pelo filósofo acima foi o mesmo que tive, quando me deparei com o mundo virtual que comecei a viver através da implantação da Universidade Corporativa na empresa em que trabalho.

Descobri um mundo em que, num primeiro momento, fiquei encantada diante da possibilidade de construção do conhecimento coletivo, através do compartilhamento de informação, em um ambiente interativo e rico de ferramentas que possibilitava a troca de experiências e saberes. Sem contar que essa forma de aprendizado podia ocorrer em um ambiente que não dependia de espaço físico e de deslocamento. Além disso, o aluno poderia, dentro da sua própria organização de tempo, realizar suas tarefas respeitando, é claro, os prazos para a entrega das atividades.

Além dos fatores supracitados, outra questão que despertou atenção diz respeito à contribuição dessa modalidade de ensino, na expansão da informação e da educação, permitindo a democratização e a socialização do conhecimento. Desta forma, iniciei minha busca por entender melhor o funcionamento desse mundo virtual, só que agora com um olhar mais apurado e voltado para a Educação, uma vez que percebi que a Educação a Distância (EaD) poderia contribuir com a democratização do ensino.

Nesse contexto, busquei complementar minha formação acadêmica na área de Educação, uma vez que sou Pedagoga e atuo na área de Desenvolvimento Organizacional e Educação Corporativa. Minha intenção era realmente investigar o quanto de fato a EaD poderia contribuir coma Educação, bem como entender suas limitações (não apenas suas vantagens), analisar sua aplicabilidade e efetividade nos cursos de graduação, já que seu crescimento no Brasil se tornou algo marcante. Portanto, escolhi, como objeto de estudo do curso de pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente, o Mestrado em Educação, estudar o curso de Pedagogia na modalidade EaD. E por que pesquisar o Curso de Pedagogia na modalidade a distância? Esse interesse surgiu em função de alguns motivos, tais como: o significativo crescimento desse curso na modalidade a distância, associada à

regulamentação de algumas políticas públicas de expansão do Ensino Superior, dentre elas o Programa Universidade para Todos - Prouni<sup>1</sup>, em virtude do seu exponencial crescimento e o aumento da oferta de bolsas para os cursos de Pedagogia, em especial na modalidade EaD.

Sendo assim, busquei como fonte de pesquisa a formação dos professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia na modalidade a distância, tendo como *lócus* as Instituições de Ensino mais representativas em relação ao número de matrículas no Brasil. Vale ressaltar que, para viabilizar a pesquisa de campo, incluí como critério investigar, dentre as Instituições de Ensino mais representativas, aquelas com polo no Rio de Janeiro.

Para melhor entendimento desse interesse, ressalto que, em paralelo a minha atividade profissional e acadêmica, atuo em um projeto educativo com crianças carentes de uma comunidade na cidade do Rio de Janeiro, que se encontram na faixa etária de 06 a 13 anos e que, apesar de cursarem o Ensino Fundamental (no 2º, 3º ou 4º ano) e serem consideradas alfabetizadas, na verdade, têm dificuldade para escrever o próprio nome.

O somatório de todos esses fatores me fez percorrer por esse caminho investigativo para analisar a qualidade do curso de Pedagogia, na modalidade a distância.

Ao buscar informações acerca da realidade do Ensino Superior, no contexto das reformas educacionais implantadas no Brasil, a partir da década de 1990, foi possível constatar, por meio de dados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), que o Ensino Superior vem crescendo progressivamente. Vale ressaltar que em 2013 observou-se que houve um total de 7.305.977 milhões de alunos matriculados no Ensino Superior, em instituições privadas e públicas, sendo que 5.373.450 milhões matricularam-se no setor privado, perfazendo aproximadamente 71,4% do total das matrículas no ano de 2013 (BRASIL, 2013).

É possível inferir que o crescimento do setor privado tenha ocorrido a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20/12/1996 (NUNES, 2007), em função da abertura para criação de

---

<sup>1</sup> Criado pela medida provisória Nº 213, de 10 de setembro de 2004 e transformado posteriormente na Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos - Prouni, tem como finalidade a concessão, de bolsas de estudos integrais e parciais, a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2005).

diferentes modalidades de instituições de Educação Superior e da modalidade de Ensino a Distância.

Até a primeira metade dos anos 1990, as instituições de Ensino Superior privadas organizavam-se em instituições confessionais, comunitárias, filantrópicas e particulares<sup>2</sup>. Admite-se, a partir da segunda metade dessa década, outros tipos de organizações acadêmicas. São criados os Centros Universitários e entra em cena a figura das Instituições de Ensino Superior (IES) com fins lucrativos, voltadas à promoção de uma educação superior de massa.

Nesse contexto, conforme afirmam Ristoff e Giolo (2006, p. 20): “a expansão e privatização aparecem intimamente relacionadas”. Para esses autores, este formato de educação, a partir da criação das IES com fins lucrativos, passou a ser visto como uma excelente oportunidade de negócio, favorecendo a sua disseminação.

Outro fator que tem contribuído com o crescimento do setor privado está associado à regulamentação do Prouni, que surgiu no contexto de democratização e ampliação do Ensino Superior (PINTO, 2009), pois além de conceder bolsas de estudo, concede também, às IES privadas que aderem ao programa, a isenção fiscal de acordo com a modalidade da organização<sup>3</sup>, funcionando como um estímulo significativo para o crescimento de matrículas nesse setor.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) é direcionado aos estudantes egressos do Ensino Médio, da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais ou parciais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Destina-se também aos professores da rede pública de ensino, para os cursos de Licenciatura, Normal Superior e Pedagogia, independente da renda referida, aos portadores de deficiência e aos afrodescendentes, na modalidade de cota.

Diante da constatação de que as instituições públicas não oferecem vagas suficientes para todos aqueles que almejam a formação nonível superior e ainda das

---

<sup>2</sup> O que distingue o sistema de Instituições confessionais, comunitária e filantrópica das particulares, são as isenções fiscais de que usufruem, por se caracterizarem como Instituição sem fins lucrativos (STALLIVIERI, 2007).

<sup>3</sup>As IES com fins lucrativos que entram para o Prouni ficam isentas dos quatro impostos federais: IRPJ, CSLL, COFINS e o PIS. As Instituições confessionais e comunitárias ficam isentas do pagamento da COFINS e do PIS e as filantrópicas apenas não pagam o PIS.

barreiras representadas pelos processos seletivos ao ensino público, que acabam por excluir aqueles que têm lacunas comprometedoras na formação do ensino fundamental e médio, as bolsas oferecidas pelo Prouni passaram a representar importante instrumento de acesso a esse nível de ensino. Nesse sentido, essas bolsas podem se constituir como importante instrumento de acesso para o Ensino Superior, já que os estudantes que não conseguem ingressar nas instituições públicas têm a possibilidade de buscar vagas no Ensino Superior privado.

Ainda no contexto dos fatores que têm contribuído com a expansão do Ensino Superior, logo após a legislação do Prouni, foi promulgado o decreto nº 6303/2007 sobre a legislação da Educação a Distância – EaD e o decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, que por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), estabeleceu os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância<sup>4</sup>.

Esses decretos, alinhados com a LDB/96, no artigo 80, que estabelece que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de Programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996), fortaleceram e incentivaram a EaD<sup>5</sup>.

A EaD é uma modalidade de ensino que também contribuiu com a ampliação do Ensino Superior e com a expansão do curso de Pedagogia visto que, nas últimas décadas, a elevação do patamar da formação de professores ao nível superior, estabelecida pela LDB/96, provocou uma explosão de matrículas no curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial, quanto a distância. Um dado que merece destaque, em se tratando do curso de Pedagogia, diz respeito ao fato de que este foi o terceiro curso que mais cresceu no ano de 2012, na modalidade a distância (BRASIL, 2013).

Uma das atribuições desse curso conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 (DCN/2006) destina-se

---

<sup>4</sup>Trata-se de um documento norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.(BRASIL, 2005).

<sup>5</sup>Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

[...] 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 (BRASIL, 2006).

Percebe-se, com isso, que a formação de professores torna-se fundamental no processo educacional formal, na contribuição de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos (GATTI,1996). Por isso, discutir a formação dos professores, tendo como referência o curso de Pedagogia a distância, torna-se relevante, em função da necessidade de observar alguns fatores que podem favorecer a reflexão a respeito da qualidade da Educação Básica e também para entender se de fato a EaD é eficaz para o curso de Pedagogia, que tem como propósito formar futuros educadores. Assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar a qualidade do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, à luz dos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância (BRASIL,2007) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), focalizando especialmente os conceitos de qualidade aplicados à educação, articulação entre teoria e prática, aplicabilidade do conhecimento adquirido e qualidade do curso de Pedagogia na modalidade EaD.

Como desdobramento do objetivo geral, surgiram as seguintes indagações:

- a) A proposta do curso de Pedagogia a distância atende aos indicadores dos Referenciais de Qualidade?
- b) De que maneira o curso de Pedagogia a distância se organiza para que a troca de experiência e a articulação entre teoria e prática aconteçam?
- c) Como os alunos percebem e conceituam a qualidade da formação?
- d) O quanto o curso de Pedagogia a distância contribui com as situações do dia a dia em sala de aula?
- e) Houve mudança de comportamento em sala de aula após os conhecimentos construídos?

Para refletir a esses questionamentos, foram selecionadas duas Instituições de Ensino Superior EaD, de acordo com os critérios mencionados acima, cujos

nomes não serão revelados para garantir a confidencialidade e o sigilo das informações. Sendo assim, essas Instituições foram denominadas IES A, com polo no Município do Rio de Janeiro, e IES B, no Município de Duque de Caxias.

Essa dissertação foi estruturada em quatro capítulos, abordando os temas -: Expansão do Ensino Superior, com objetivo de apresentar o panorama do crescimento desse nível de ensino no mundo e no Brasil, Qualidade: sua origem, concepção e sua Aplicabilidade na Educação, A Formação de Docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Análise da Pesquisa – Caminhos Percorridos.

## 2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

### 2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo trata da expansão da Educação Superior no Brasil, de sua contextualização no cenário mundial e das políticas educacionais que favoreceram essa expansão.

Pode-se constatar, a partir da análise dos dados apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), que durante o período de 2003 a 2013, o ensino superior cresceu 76,4%. Chegamos em 2013 com 7,30 milhões de alunos matriculados, e, destes, 5,37 milhões no setor privado, perfazendo 73,5% das matrículas (BRASIL, 2013). Para Sanyal e Martin (2007), “a expansão do ensino superior se deve a dois motivos: Aumento da demanda social e a crescente necessidade econômica das empresas em contratar pessoas graduadas”.

Segundo Nunes (2007, p. 118), “dentre os 50 países sobre os quais a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) disponibiliza os dados, o Brasil se destaca por apresentar volume enorme de educação superior provida por entidades particulares independentes do Estado”. Acrescenta ainda o autor que o grande salto no crescimento desse setor transcorreu na fase que se seguiu à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394, de 20/12/1996, em função dos novos tipos de IES, que passaram a ter mais facilidade para abertura de vagas, cursos e credenciamento de instituições isoladas.

A criação de diferentes modalidades de instituições de Educação Superior, propiciada pela LDB, conforme citado anteriormente, também favoreceu a expansão. Segundo Cunha e Pinto (2009), “é a partir desse momento que a concepção de educação como bem social, prevista pela Constituição de 1988, passa a ser substituída pela ideia de uma formação especializada e concebida como valor econômico abrindo-se, dessa forma, o ensino superior a todas as camadas sociais”. Nesse panorama da educação superior, Trevisol e Trevisol (2009, p. 230) fazem uma associação da expansão com a privatização. “Após a LDB a expansão é inteiramente protagonizada pelas IESs privadas”. Segundo esses autores, é no período pós-LDB/96 que é evidenciado o enquadramento do sistema educacional às regras do mercado, com a busca crescente da classe média baixa e de alguns setores populares pelo acesso à educação superior. Acrescentam que:

[...] era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção. [...] A política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não viam razões para expandir a rede pública.

Entretanto, a despeito da expansão recente, o fato é que o Brasil ainda apresenta um sistema de ensino superior elitizado, e, segundo Nunes (2007, p. 118):

[...] ocupa uma posição bem inferior quando se comparam os números relativos a adultos brasileiros portadores de diploma superior com adultos de outros países selecionados [...] Ao final do século XX, com pouco mais de 6% da população adulta com educação superior, o Brasil se contrapunha ao Canadá, que, com cerca de 40%, apresentava percentual superior ao dos Estados Unidos, Japão e de tantos outros países.

Apesar do Brasil ainda apresentar um percentual inferior de adultos portadores de diploma superior, quando comparado aos países desenvolvidos, segundo o censo do ensino superior de 2013 (BRASIL, 2013), sete anos após a promulgação da LDB esse percentual começou a melhorar. O Brasil chega em 2012 com a taxa de escolarização líquida ajustada, que representa o percentual da população de 18 a 24 anos que concluiu ou está frequentando o curso superior, de 18,80%. O percentual de pessoas dessa faixa etária “frequentando a educação superior representa quase 30% da população e em torno de 15% está na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino” (BRASIL,2003).

Mas o grande desafio está em atingir a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)<sup>6</sup>, pois ainda estamos bem distantes. Além da abertura para expansão do ensino superior propiciada pela LDB, a Lei 10.172, aprovada em 2001, que criou o PNE previu uma série de metas e obrigações governamentais no que se refere à educação superior, dentre as quais matricular no ensino superior, até 2010, pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos, para fazer

---

<sup>6</sup> Para maior detalhamento acessar: <http://pne.mec.gov.br>

face aos baixos índices desse nível de escolaridade apresentados pelo Brasil, meta não alcançada, e estabelecer um amplo sistema de educação a distância.

É, assim, no contexto do PNE aprovado em 2001 que, visando gerar condições para a ampliação e democratização do ensino superior, diversas políticas são implementadas, dentre elas, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>7</sup> e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Criado pela medida provisória Nº 213, de 10 de setembro de 2004 e transformado posteriormente na Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, em troca de isenção, no período de vigência do termo de adesão, dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

O Programa é direcionado aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio. Destina-se também aos professores da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, independentemente da renda referida, e aos portadores de deficiência e aos afrodescendentes, na modalidade de cota.

Desde sua implantação, em 2005, o Prouni tem sido alvo de diversas críticas. Seus críticos, além de denunciarem o favorecimento das instituições de ensino superior privada por meio de renúncia fiscal (CARVALHO, 2005), destacam ainda o efeito de destinar aos jovens mais pobres um ensino de qualidade duvidosa (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006), dentre outros aspectos.

---

<sup>7</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: mar. 2011.

Mesmo diante de diversas críticas, segundo dados da Secretária de Educação Superior (Sesu) (BRASIL, 2011), observamos que a cada ano aumenta o número de bolsistas do Prouni. De 2005 a 2013, foram ofertadas 2.227.038 bolsas e ocupadas até o primeiro semestre de 2013, 1.217.548 (MEC, 2013), apresentando um crescimento nesse período de 273% nas ofertas de bolsas, conforme apresentado nas figuras 1 e 2.

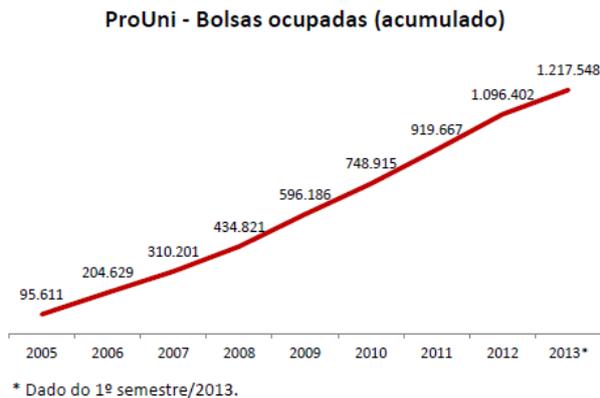


Figura 1: Bolsas Ocupadas – Prouni - 2005 a 1ºsem/2013

Fonte: MEC (2013)

Bolsas ofertadas por ano

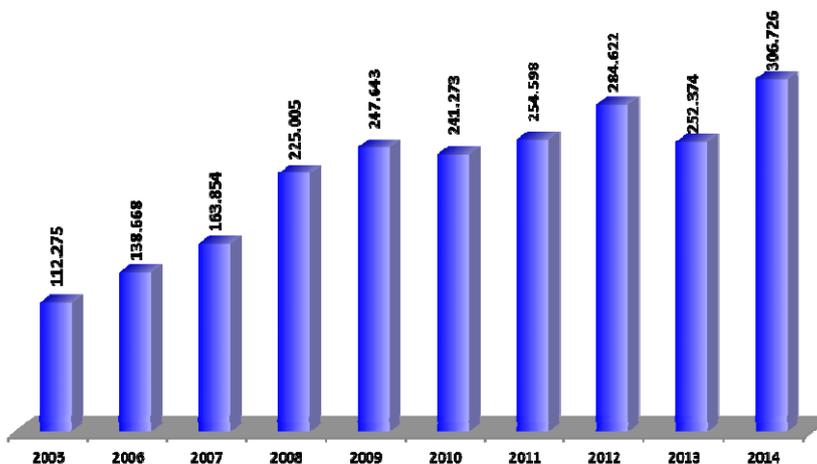


Figura 2: Bolsas Ofertadas – Prouni - 2005 a 2014

Fonte: Sisprouni 2014

Diante da constatação de que as instituições públicas não oferecem vagas suficientes para todos os postulantes a uma formação em nível superior e ainda das barreiras representadas pelos processos seletivos ao ensino público, que excluem os menos favorecidos, as bolsas oferecidas pelo Prouni passaram a representar importante instrumento de acesso a esse nível de ensino.

A grande barreira para o ingresso no ensino público é o processo seletivo, que acaba funcionando como um mecanismo de seleção social, excluindo os setores sociais menos favorecidos do acesso às instituições públicas (CATANI e HEY 2007). Observamos que o mesmo acontece com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>8</sup>, utilizado como parte do processo seletivo unificado, pois apesar da sua contribuição com o ingresso no ensino superior, não consegue atender à demanda, já que são poucas vagas para muitos pretendentes. Nesse sentido, as bolsas oferecidas pelo Prouni podem se constituir como importante instrumento de acesso a esse nível de ensino, já que os estudantes que não conseguem ingressar nas instituições públicas têm a possibilidade de buscar vagas nas IES de ensino superior privado.

Logo, após a promulgação do Prouni, ainda em 2005 foi regulamentado o Decreto 5.622, que definiu a política oficial de educação a distância no país, fortalecendo a ampliação do acesso ao ensino superior por meio dessa modalidade de ensino, que havia sido regulamentada através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

## 2.2 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO

O cenário macroeconômico em que estamos inseridos contribui com a expansão do ensino superior, pois além de gerar a necessidade de aquisição de competências essenciais para enfrentar um mercado de trabalho instável e cada vez mais seletivo e excludente, gera anseios e expectativas dos estudantes e de suas famílias, pois “[...] em cada faixa de renda familiar, um número maior de jovens aspira a prosseguir seus estudos além do secundário” (PORTO; RÉGNIER, 2003, p. 18). Catani (2007) chama atenção para o fato de que pela primeira vez na história um amplo contingente da população brasileira que concluiu o ensino médio pretende continuar estudando.

Nesse contexto a Educação Superior tem crescido substancialmente. Segundo Sanyal e Martin (2007, p. 3), o século XXI apresenta um elevado crescimento de alunos matriculados no ensino superior: “Excluindo a América do Norte e a Europa Ocidental a inscrição no resto do mundo mais do que duplicou em cinco anos.”

---

<sup>8</sup>Para maior detalhamento acessar o portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

Os mesmos autores afirmam que “a expansão da Educação Superior não é particularidade do Brasil e que o expressivo crescimento de matrículas na Educação Superior no mundo pode estar relacionado à crescente necessidade de contratação de pessoal egresso do ensino superior” (2007, p. 3). A demanda social, segundo esses autores, está associada ao fato de que todos os cidadãos querem fazer parte da sociedade do conhecimento porque entendem que a Educação Superior ajudará a conseguir melhores empregos; que a democratização do ensino através da EaD, facilitou o acesso à Educação Superior, que a população da terceira idade passou a procurar a Educação Superior para o seu próprio desfrute e ainda associam ao incentivo da UNESCO (2008, p. 16), quando esta considera a Educação Superior adequada como um fator importante para o desenvolvimento de um país sustentável:

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados.

Evidencia-se, com isso, o interesse de todas as esferas da sociedade em buscar o seu crescimento ou desenvolvimento através da Educação Superior, conseqüentemente fomentando a sua expansão.

Ainda de acordo com o documento da UNESCO, em regiões menos desenvolvidas como a África Subsaariana e Ásia Oriental/Oceania, esse crescimento ainda é maior. Ou seja, em linhas gerais as regiões menos desenvolvidas têm apresentado um maior crescimento (PORTO; RÉGNIER, 2003; UNESCO, 1999). Segundo Sanyal, Martin (2007) e Nunes (2012), a China se destacou em seu crescimento, chegando em 2004 com um crescimento de 400% em seis anos. Alguns autores atribuem essa expansão a políticas de incentivo governamentais. A educação nesses países passou a ganhar centralidade, impulsionando as nações a buscarem mecanismos de expandir a Educação Superior ampliando as possibilidades de acesso à maior parte da população. Como lembram Porto e Régnier (2003, p. 6): “A vantagem competitiva de um país em relação a outro começa a depender da capacitação de seus cidadãos, da qualidade

dos conhecimentos que estes são capazes de produzir e transferir para os sistemas produtivos.”

Nessa mesma linha, Stallivieri (2007, p. 80) assinala que os países da América Latina têm tido iniciativas importantes no que se refere à criação de mais oportunidades para:

[...]formar seus cidadãos e aumentar as reservas de capital intelectual e de profissionais altamente qualificados, além de dar-lhes condições de acesso ao mercado de trabalho com vistas à geração de renda e melhoria de condições de vida.

Em paralelo aos movimentos da Educação Superior no contexto mundial, o Brasil também tem apresentado um significativo crescimento, conforme mencionado anteriormente. O governo tem adotado diversas políticas educacionais, visando à democratização de acesso a esse nível de educação.

### 2.3A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Conforme informam Trevisol e Trevisol (2009), foi a partir dos anos 1990 que houve a explosão na educação superior, tanto presencial como a distância, em função de uma série de razões, “[...] entre as quais os novos marcos regulatórios estabelecidos pela Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e as políticas neoliberais privatizantes adotadas pelos governos federal e estaduais”.

Analisando a evolução das matrículas na Educação Superior durante o período de 1980 a 2013, podemos concordar com a afirmativa dos autores citados, pois pode-se verificar, a partir da análise da Figura 3, que somente a partir de 1998 as matrículas começaram a crescer de forma mais significativa, anteriormente o crescimento era linear, conforme apresentado a seguir.

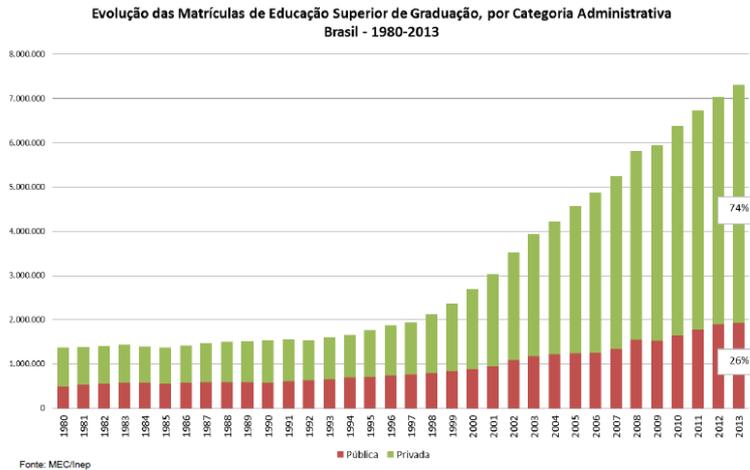


Figura 3: Evolução de Matrículas na Educação Superior de Graduação no Brasil - 1980 a 2011.

Fonte: MEC (2013)

Ainda em relação ao mesmo assunto, Alonso (2010) aponta para a concentração dessas matrículas nos cursos de Administração, Direito e Pedagogia, exatamente nessa ordem. Essa concentração ainda continua prevalecendo em 2013, no entanto o curso de Direito passou para primeiro lugar em relação à concentração de matrículas, conforme identificado nos dados do MEC (2013).

Para entendermos o impacto dessa lei na expansão da Educação Superior no Brasil, iremos apresentar os ‘marcos regulatórios’ que favoreceram o crescimento.

A expansão tem início a partir da abertura que a LDB/96 propiciou à organização acadêmica do Ensino Superior. As IES passam a ser classificadas como: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdade e Institutos ou Escolas Superiores. Conforme dados do INEP, essas Instituições cresceram significativamente durante o período de 1996 a 2006. Durante esse período os Centros Universitários tiveram um crescimento de 80,3%, Faculdades, Escolas e Institutos, 156,5%, e em contrapartida as Universidades tiveram um crescimento de 30,9%. Constata-se que atualmente o maior investimento em Educação Superior não está na expansão de Universidades, mas nas demais categorias que “[...] se restringem sobretudo ao ensino, pois não são obrigadas a desenvolver pesquisa e extensão.” (CATANI, 2007, p.417). A este respeito, Castanheira e Segenreich (2009, p. 69), afirmam que:

Os Centros Universitários foram definidos pelo Artigo 12 do Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997b), como IES pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento,

que se caracterizam pela qualidade do ensino oferecido e usufruem como instituições universitárias, a autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas, bem como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Essa expansão ocorreu principalmente na rede privada de ensino. Conforme Ristoff e Giolo (2006, p. 51), após a LDB/96 houve uma transformação na Educação Superior.

O sistema de ensino que se caracterizava pelo forte papel do Estado na sua sustentação, seguindo os ditames internacionais, passa a ter uma expansão desordenada, uma diversificação – de tipos de instituições de educação superior e de tipos de cursos, uma redução do papel do Estado – uma privatização e orientação por uma avaliação em todos os níveis a partir de critérios de qualidade.

Esses autores ainda apontam que a expansão da Educação Superior e a privatização estão diretamente associadas. Catani (2007) chama a atenção para o período em que ocorreu a grande expansão na rede privada, ou seja, na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI. Embora seja possível observar um aumento de matrículas também nas instituições públicas, comparado com as privadas esse crescimento foi proporcionalmente pequeno, conforme já foi possível anteriormente constatar, através do exame do número de matriculadas nas IES públicas e privadas. Segundo Viecelli, Trevisol e Trevisol (2009, p. 226), “os processos de privatização do ensino superior tendem, como tão bem sintetiza Santos (2005, p. 29), a substituir o paradigma institucional da universidade pelo paradigma empresarial.”

O Censo da Educação Superior de 2006 (INEP, 2007) registrou a existência no Brasil de 2.270 instituições de educação superior (IES) que, no período da coleta de dados, tinham, pelo menos, um curso em funcionamento. Isto implica um crescimento de 146,2 % em 10 anos.

Porém esse forte crescimento do setor privado elevou a oferta de vagas para o ensino superior, gerando como consequência um elevado número de vagas ociosas, fenômeno que começou a ocorrer a partir de 2003, segundo Castanheira e Segenreich (2009). Esse problema gerou a criação, pelo Governo Federal, de um programa (o Prouni), que tinha como objetivo utilizar essas vagas ociosas, para cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE, que

visava aumentar o percentual de jovens entre a faixa etária de 18 a 24 anos cursando o ensino superior. Na mesma perspectiva, a EaD foi incluída como uma possibilidade e tornou-se uma política de incentivo à expansão, através da regulamentação do Decreto nº 5.622 de 19 de Dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que se destacou nesse objetivo.

Com isso alguns programas governamentais passaram a se valer da EAD como política pública de expansão da Educação Superior, dentre os quais se destacam o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Prouni, como política estratégica visava solucionar “[...] a insuficiência de oferta na educação superior brasileira e atender às prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação” (CASTANHEIRA; SEGENREICH, 2009, p. 80), colaborando com a democratização do acesso ao ensino superior.

Quanto à expansão por meio da EaD, em 2013 as matrículas da EaD representavam 15% do total das matrículas no Brasil, sendo 26% dessas matrículas no curso de Pedagogia.

Segundo Alonso (2010, p. 2-3), a EaD é “claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior.” Nesse contexto de expansão dessa modalidade de ensino, dois fatores estão interligados: “[...] a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio”. Considerando as duas formações, inicial e continuada, alguns autores do meio educacional, são críticos em relação a essa modalidade de ensino para formação docente. A EaD foi proposta apenas em caráter excepcional, como formação inicial, para os profissionais da educação em exercício que estejam situados em locais onde não existam cursos presenciais e com a recomendação que seja ofertada “sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação” (CONEB<sup>9</sup>, 2008, p.52).

Entretanto, independentemente das propostas apresentadas pela Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), o fato é que o governo vem adotando essa modalidade de ensino, inclusive na formação de professores, visando acelerar o

---

9 Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB tem como objetivo discutir políticas, programas, ações e estratégias articuladas pelos diferentes entes federados, em âmbito nacional, visando a garantia da qualidade da educação.

acesso ao nível superior tendo como foco atender à meta do PNE/2001 de “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”(BRASIL, 2010).

Ainda em relação ao crescimento da EaD, a iniciativa privada tem forte presença. Através de dados do MEC 2013, vimos que as instituições privadas representam 86,6% das matrículas. Mas não se pode falar da EaD, sem mencionar a Universidade Aberta do Brasil (UAB) <sup>10</sup>, que foi a pioneira e o referencial para todos os cursos a distância que foram criados, “[...] oferecendo um modelo básico para atividades nos seus diferentes planos: gerencial, pedagógico e tecnológico”(PAULINO, 2009, p.111).

Outra iniciativa do governo em relação à expansão desse ensino foi à regulamentação da política do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O FIES é um programa de crédito educativo que contempla estudantes oriundos de famílias cuja renda per capita é de 1 a 5 salários mínimos. O aluno paga apenas uma parcela da mensalidade, enquanto o restante é pago pelo governo. No fim do curso, o estudante deve saldar o empréstimo com juros. Conforme Catani (2007), essa política atualmente tem privilegiado os cursos destinados à formação de professores com a cobrança de juros menores aos estudantes destas áreas. Até 2013 o FIES já tinha mais de 1,16 milhão de contratos firmados. “Do total de 1,16 milhão de contratos formalizados entre 2010 e 2013, o curso de Engenharia, somando todas as especialidades, é o mais procurado, com mais de 198 mil contratos. Em seguida, destacam-se Direito (178 mil contratos) Administração (98 mil), Enfermagem (84 mil) e Pedagogia (53 mil)” (BRASIL, 2014).

---

<sup>10</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação a distância, para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". O Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

A maioria das ações do governo voltadas para a expansão da Educação Superior está direcionada para o setor privado. Fato considerado crítico, pois a educação como bem social deveria contemplar todo cidadão brasileiro, através do setor público. Mas não é essa a realidade, pois o processo seletivo para o ingresso nas Instituições públicas é excludente, deixando a classe menos favorecida fora desse universo.

Segundo Catani (2007, p. 425):

As políticas de ampliação do acesso à educação superior são vistas como sinônimo de acesso ao sistema conforme a posição de classe de cada um: aos bens nascidos garante-se educação de alta qualidade e, aos despossuídos, garante-se o acesso – nem mesmo a permanência – às instituições e aos cursos menos prestigiados.

Com todas essas políticas de expansão em andamento e diante das críticas da baixa qualidade do ensino superior, em especial do setor privado que, conforme alguns autores tornou-se um artigo mercantil, a discussão sobre a qualidade da educação desse nível de ensino torna-se extremamente importante principalmente quando se trata qualidade da EaD. É a partir desse contexto que será apresentado, a seguir, o cenário da qualidade da EAD.

### **3 QUALIDADE: CONCEITOS E APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

De acordo com o que foi exposto no capítulo anterior, que abordou a questão da expansão do Ensino Superior tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, o aumento da demanda por esse ensino teve um impacto direto no crescimento do número de instituições de Ensino Superior (IES) e, conseqüentemente, no crescimento de matrículas no setor privado e na modalidade a distância. Vimos ainda que, em 2013, o total do número de matrículas na modalidade EaD representou 15.8% do total de matrículas nas modalidades presenciais e a distância (BRASIL, 2013). Ressaltamos que, no Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a LDB/96. Logo após a sua publicação, foi regulamentada pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, os quais foram substituídos pelo Decreto 5.622, de 2005, que em seu artigo 1º define e regulamenta a educação a distância como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Esse decreto, alinhado com a LDB/96, fortaleceu e incentivou a implementação do ensino a distância, colaborando para aumentar o processo de expansão.

Nesse cenário de crescimento, começou a surgir a preocupação com a qualidade dessas ofertas, que conforme Netto, Giraffa e Faria (2010, p.10), gerou “um interesse internacional por apropriados indicadores e mecanismos capazes de garantir a qualidade no Ensino Superior”. Esses autores apontam ainda que, na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, ocorrida em julho de 2009, na sede da UNESCO em Paris, o Ex-Diretor Geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, afirmou que o Ensino Superior “deve ter um tempo para perseguir os objetivos de equidade, relevância e qualidade, sublinhando a importância dos mecanismos reguladores e da garantia de qualidade” (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p.10). Diante desses desafios Sanyal e Martin (2006) explicam que a qualidade de um curso pode ser avaliada através de critérios pré-estabelecidos.

Sendo assim, no Brasil, a grande oferta de cursos na modalidade de EaD gerou certa desconfiança em relação à sua qualidade. Netto, Giraffa e Faria (2010) afirmam que esse cenário de expansão da EaD virou uma realidade e favoreceu a democratização do ensino, mas por outro lado a questão da qualidade do ensino se tornou mais crítica. Além de Netto, Giraffa e Faria (2010), os outros autores (DEFREITAS, 2005; CASTILHO, 2011) afirmam existir algumas desvantagens dessa modalidade de ensino, que também podem impactar na qualidade. Dentre essas desvantagens, são apontadas a falta da relação humana entre aluno e tutor, gestão ineficiente, não atendimento das demandas dos alunos, e a necessidade de mudanças metodológicas, ponto considerado crítico, pois muitos professores/tutores não conseguem alterar a maneira de trabalhar.

Frente a esses pontos considerados como desvantagens da EaD e dos questionamentos em relação à qualidade dessa modalidade de ensino, associados ao crescimento da EaD no Brasil, torna-se necessário entender os conceitos da qualidade presentes na literatura relacionada ao Ensino Superior, bem como

examinarmos alguns indicadores que auxiliam na avaliação do alcance da qualidade da educação, em especial na EaD, sabendo que esse conceito é complexo e dá margem a diversas interpretações.

Sabe-se ainda que o tema qualidade em educação não é novo e tem sido foco de inúmeras discussões e reflexões, principalmente considerando os desafios da mundialização da educação. No entanto, o conceito da qualidade é comumente associado ao meio empresarial, o que torna necessária uma análise mais clara da possibilidade de sua utilização no âmbito educacional, tendo em vista a complexidade e subjetividade desse conceito, conforme afirmam Bertolin (2009) e Juliatto (2010), pois esse conceito pode ter visão e percepção diferenciadas de acordo com a concepção de mundo e de educação de cada pessoa, e ainda pode estar associado à questão do tempo e espaço em função das transformações da sociedade e das novas demandas e exigências sociais (DOURADO, 2007; BERTOLIN, 2009; JULIATTO, 2010). Desta forma, a seguir será apresentada a origem do conceito da qualidade com o objetivo de favorecer o entendimento sobre esse conceito e sua aplicabilidade na educação, em especial na EaD.

### 3.1. ORIGEM DO CONCEITO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Segundo Neto, Tavares e Faria (2008), a origem do conceito da qualidade surgiu no ramo industrial na década de 1920, se consolidou após a Segunda Guerra Mundial e tem se expandindo em todos os segmentos relacionados à produção de produtos e serviços, incluindo nesse contexto a educação. Tais segmentos, nos tempos atuais, conforme os interesses econômicos, têm como principal missão o crescimento da economia e o preparo de profissionais para o mercado de trabalho.

Feigenbaum (1983), um dos pioneiros na implementação da qualidade total, no segmento industrial, introduz o conceito da qualidade alinhado à satisfação das expectativas do cliente e nesse contexto define qualidade como: “[...] um conjunto de características do produto ou serviço em uso, as quais satisfazem as expectativas do cliente [...]” (FEIGENBAUM, 1983, p. 7).

O Conceito de Feigenbaum, oriundo do modelo *Total Quality Management* (TQM), utilizado no meio empresarial, tem sido alvo de diversas críticas quando aplicado à Educação Superior, pois os modelos de qualidade aplicados nas indústrias não são aplicáveis ao Ensino Superior, pois caminham em direção

contrária à identidade organizacional das universidades e podem provocar a sua descaracterização (BERTOLIN, 2009).

De acordo com Ribeiro, Souza e Campos (2011, p. 252), deve-se dar maior atenção ao conceito dinâmico da qualidade e à diferenciação entre qualidade de bens tangíveis e intangíveis. Segundo esses autores:

O bem tangível pode ser levado ao laboratório para ter sua composição e dimensões avaliadas e confrontadas com padrões preestabelecidos. No caso de serviços educacionais, o processo é dinâmico e os conceitos alteram-se enquanto o processo acontece, porque a qualidade passa a ser relativizada em consonância com os novos valores da sociedade.

Desta forma, a educação, pela sua natureza, pode ser entendida como um bem intangível em função do seu processo dinâmico e contínuo, frente à necessidade de adequação de conceitos da qualidade no âmbito educacional. No entanto, Ribeiro, Souza e Campos (2011) chamam a atenção para a importância de voltar à teoria da Educação e examinar o que se espera de um processo educativo, antes de estudar qualidade em educação, para que o objetivo principal da educação não se perca em função da relatividade dos novos valores que surgem na sociedade. Uma vez que a “educação precisa ser fonte de mudança e libertação onde a educação libertária seja o fulcro do trabalho dos educadores, em vista de vivermos em uma sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória.” (FREIRE, 1979 *apud* RIBEIRO, SOUZA; CAMPOS, 2011, p. 252). Para que essa liberdade aconteça, segundo Freire (2007), o homem precisa se desenvolver, precisa educar e ser educado. Nessa proposta, educador e educando alternam os papéis em um processo constante de construção e reconstrução de conhecimentos.

Essa troca de papéis faz pensar que a qualidade na educação é uma via de muitas mãos, além de ser um processo contínuo, o que a diferencia de todos os outros produtos/serviços relacionados aos conceitos da qualidade (RIBEIRO; SOUZA; CAMPOS, 2011).

Para Gadotti (2009, p. 2), o conceito de qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas, portanto: “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim”. O autor

complementa sua definição dizendo que não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, o que atesta a complexidade do tema, pois não basta melhorar apenas um aspecto para melhorar a educação como um todo.

Entender a adaptação do conceito da qualidade voltado para educação, no Brasil, no âmbito educacional e debater sobre a qualidade tem sido, segundo Bertolin (2009), precedida pelas exigências quantitativas. Pode-se supor que tais exigências surgiram em função do significativo crescimento de matrículas no Ensino Superior na década de 1970 em “por conta da concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços” (SOUZA, 2011apud MARTINEZ, 2010, p.7). Nesse contexto, segundo Bertolin (2009, p. 127), a qualidade nessa década vista pelo aspecto quantitativo era expressa como:

[...] gastos com educação, no aumento do número de anos de ensino obrigatório, na diminuição da idade de ingresso na escola e no desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação, como a teoria do capital humano.

Nessa década, pensava-se que a expansão do Ensino Superior, através do número de matrículas, teria como consequência, o crescimento econômico e a igualdade social (JULIATTO, 2010), por isso, a adoção da teoria do capital humano, que segundo Bertolin (2007, p. 39) era vista como “um meio para incrementar a produtividade dos trabalhadores e desenvolver o crescimento econômico dos países”. Porém, segundo Juliatto (2010), o modelo de educação adotado na década de 1970, que tinha como vertente por parte do governo o incremento do desenvolvimento do país, estava produzindo a mesmice de resultado educativo.

Sendo assim, a partir do início da década de 1980, os questionamentos acerca da qualidade em educação se tornaram mais contundentes em relação à própria questão da qualidade e não apenas em função das questões quantitativas (BERTOLIN, 2009; JULIATTO, 2010). Surgiram outras definições para qualidade no Ensino Superior. Segundo Watty (2005), citado por Bertolin (2009, p.129):

Em 1983, Groot afirmou que a qualidade é determinada pelo grau em que um conjunto prévio de objetivos são satisfeitos; em 1985, C. Ball definiu qualidade como ajuste ao propósito e, pouco depois, qualidade foi discutida em termos da noção de valor agregado por T. Barnett, em 1988, e J. C. McClain, D.W. Krueger e T. Taylor, em 1989.

A década de 1990 trouxe o conceito de qualidade total, aplicado às empresas, para a educação, trazendo uma visão da qualidade associada à produtividade. Considerando que esse conceito é restrito e está associado à produção e aos meios aplicados à produção e aos bens tangíveis, o que reflete em quantidade e lucratividade, contradiz ao processo educacional que é dinâmico, intangível e não pode ser avaliado como um produto acabado (MACEDO, 2012).

Por influência do conceito de qualidade total, Bertolin (2009) amplia esse conceito e apresenta outras visões sobre a qualidade no Ensino Superior mais utilizado mundialmente: âmbito; a visão economicista, pluralista e de equidade: A visão economicista, segundo esse autor, refere-se à qualidade como uma perspectiva prioritariamente instrumental e produtivista, pois tem como foco o crescimento da economia e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Eficiência e empregabilidade são os principais termos utilizados na visão economicista. O termo "eficiência", no contexto da qualidade em Educação Superior, está associado à otimização de recursos disponíveis e está relacionado principalmente às questões econômicas e de gestão, que para Bertolin (2009, p.136) englobam: "racionalidade de gastos, alta produtividade e alto desempenho gerencial-administrativo".

O termo empregabilidade, nesse contexto, é visto pela sociedade como a condição de ser empregável, ou seja, conseguir emprego de acordo com a sua formação e conhecimento. O profissional precisa estar "pronto" para as possibilidades que possam surgir. Mas para Morosini (2001, p. 89), empregabilidade é muito mais que conseguir emprego, "é o desenvolvimento de capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada."

A visão pluralista apresenta, além da questão econômica, outros aspectos como desenvolvimento cultural, social e democrático, considerados importantes para os propósitos da Educação Superior. Como essa visão não prioriza somente uma missão para a Educação Superior, provoca a observação às especificidades dos sistemas de ensino e propicia, segundo Bertolin (2009, p. 138), o respeito pelas "diferenciações em níveis locais, institucionais e regionais". Portanto, de acordo com o autor:

Entre os defensores de uma maior pluralidade de missões para a educação superior estão membros da própria comunidade acadêmica e científica, a Unesco, a União Européia e mesmo alguns governos não plenamente comprometidos com o ideário neoliberal.

Também para Bertolin (2009, p. 143), já a visão de equidade da qualidade em ES está relacionada:

Com o combate as iniquidades educacionais e, por conseguinte, com a busca por coesão social, o desenvolvimento da democracia e da cidadania como prioridades nos propósitos da educação superior.

Sendo assim, para Bertolin (2009), a equidade na Educação Superior pode englobar diversos aspectos, como a igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um país ou mesmo ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas diferentes instituições educacionais. Corroborando o conceito de equidade, apresentado por Bertolin para Morosini (2001), qualidade e equidade são conceitos inseparáveis e estão relacionados à “comunidade educativa que é responsável pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educativas de qualidade com equidade” (MOROSINI, 2001, p. 98). Morosini (2001, p. 98) cita nove fatores-chave na busca da equidade:

A extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado avaliação e inovação e investigação educativas.

Conforme destaca Bertolin (2007, p. 310), a avaliação da qualidade em educação se “expressa como um juízo de valor sobre um conjunto de atributos acerca das entradas, processo e resultados educativos, ou das relações entre eles”. Essa definição envolve os elementos principais de um sistema e considera qualidade em educação como um conceito múltiplo que não pode ser avaliado por apenas um indicador.

Considerando que o conceito de qualidade na educação está associado ao juízo de valor com base em alguns atributos, podemos inferir que a qualidade da educação conforme Scremin e Aimi (2008), deve considerar o quanto a educação está contribuindo para a construção de conhecimentos, habilidades, perspectivas, atitudes, valores e está proporcionando instrumentos para transformar as sociedades atuais em sociedades mais sustentáveis.

Além dos conceitos e termos já apresentados, observa-se que a qualidade educacional também tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. Nesse contexto, Sander (1995, p., 46,47, 50) conceitua os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância e os articula na composição de seu conceito de qualidade na gestão da educação, da seguinte maneira:

A eficiência [...] critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. A eficácia [...] critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. A efetividade [...] critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa”. A relevância, [...] critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor.

Ampliando as definições de eficiência e eficácia apresentadas acima, pode-se associá-las a qualidade formal e política. Segundo Demo (2001, p.14), esses conceitos podem ser entendidos como:

Qualidade formal, é a “habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. A qualidade política tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se [...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana.

Nesse sentido, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim. Essas duas dimensões da qualidade não podem ser entendidas como distintas, mas como faces do mesmo todo: a qualidade.

Refletindo sobre o conceito de eficiência e eficácia apresentado por Sander e o conceito de qualidade formal e política explicados por Demo, conforme visto acima, Juliatto (2010) propõe uma alternativa para esclarecer o sentido de qualidade, associando esses conceitos a outros, como excelência, adequação, responsabilidade. Desta forma para esse autor o termo que mais se aproxima à qualidade é excelência, pois descreve o desempenho extraordinário.

Portanto, a conclusão a que os estudos acerca da qualidade em Educação Superior tendem a chegar é que existem diferentes e legítimos entendimentos para o termo “qualidade”. Independentemente do nível de análise, o entendimento da qualidade em Educação Superior sempre pode variar no tempo e no espaço. É perfeitamente possível que a qualidade em Educação Superior tenha um significado para um grupo e, ao mesmo tempo, tenha outros, bem distintos, para outros grupos, pois está associada à concepção de educação de cada Instituição.

Porém, considerando os diversos atores envolvidos no sistema educacional, bem como a diversidade de fatores que impactam na qualidade, a definição desses indicadores torna-se algo complexo e de difícil conclusão uma vez que o conceito da qualidade é algo subjetivo. Mas apesar da dificuldade de se estabelecer um sistema de indicadores, essa estratégia, segundo Bertolin (2007, p. 310), pode ser a mais adequada para avaliar e medir qualidade da educação do Ensino Superior:

O Brasil ainda não possui um sistema de indicadores estruturados em aspectos de entradas, processo e resultados para avaliar e acompanhar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira em nível de sistema.

Em se tratando da qualidade em relação à EaD, observa-se que há existência de um sistema de indicadores da qualidade bem estruturado e que contempla todos os aspectos dessa modalidade de ensino: os Referenciais de Qualidade, publicado pelo MEC em 2007. Os Referenciais foram estabelecidos no contexto da política de expansão da Educação Superior no Brasil, com o propósito de estabelecer as diretrizes e princípios para as instituições que oferecem cursos nessa modalidade (BRASIL, 2007). Esses Referenciais, apesar de não terem força de lei, têm como objetivo “subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade” (BRASIL, 2007, p. 2). Além de ter “função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD” (BRASIL, 2007, p. 2).

Entende-se por Referenciais de Qualidade o 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, 2007), que dispõe:

Sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Trata-se de um documento norteador implementado pela Secretaria de Educação a Distância – (SEED/MEC), para subsidiar atos legais do poder público, no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação de sistemas de EaD. Os Referenciais de Qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, segundo Brasil (2007, p.3):

Esses Referenciais foram elaborados a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, e tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a garantir qualidade nos processos de EaD e coibir tanto a precarização da Educação Superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

O Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005, deu espaço ao processo de qualidade da EaD no país, mas que, segundo Gomes (2009, *apud* NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010,p.74), ainda conta com “ranços e avanços”. Nesse decreto, foi estabelecida a política de garantia da qualidade no que tange aos vários aspectos ligados à modalidade de educação a distância. Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque: “a institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação a distância” (BRASIL, 2007, p.6).

### 3.2A EaD E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE

Conforme descrito nos Referências de Qualidade, não existe um modelo único de EaD. Os programas podem apresentar diferentes formatos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do

curso, as condições do cotidiano e as necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a serem utilizadas.

Segundo os Referenciais, apesar dos diferentes modos de organização da EaD: “Um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA” (BRASIL,2007, p. 7).

De acordo com os Referenciais de Qualidade (2007), a compreensão de Educação como o principal fundamento nessa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão, no projeto político-pedagógico do curso, devem constar os seguintes critérios/indicadores:

1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem:

Segundo os Referenciais, trata-se de uma concepção que apresente de forma clara a “opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem e do perfil do estudante que deseja formar”(BRASIL,2007, p. 8).Para que através dela seja possível desenvolver os recursos e materiais didáticos, que serão necessários e servirão como base para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo o estudante o foco do processo pedagógico.

2. Sistemas de Comunicação:

Considerando que a EaD está associada à democratização do acesso às Tecnologias de Informação e de Comunicação – TICs. Essas tecnologias deverão ter como base o princípio da interação e da interatividade no processo de comunicação e devem ser garantidas em qualquer recurso tecnológico utilizado.

3. Material Didático:

Esse terceiro item aborda o desenvolvimento do material didático, deixando claro que o mesmo deve estar em consonância com o projeto pedagógico do curso e “deve desenvolver habilidades e competências específicas, utilizando um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo” (BRASIL,2007, p. 13). Recomenda-se que as instituições elaborem seus materiais, visando “integrar as diferentes mídias, a convergência e integração entre materiais impressos, televisivos, de

informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros”(BRASIL,2007, p. 14), tendo em vista a construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os sujeitos envolvidos.

#### 4. Avaliação

Segundo os Referenciais, duas dimensões precisam ser contempladas na proposta de avaliação dessa modalidade: o processo de aprendizagem e a avaliação institucional. Esse indicador aponta para os critérios sobre a avaliação, ressaltando que no caso da avaliação de aprendizagem deve-se considerar a avaliação como um processo contínuo, com o objetivo de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o curso e que a mesma deve contemplar o desenvolvimento das competências cognitivas, habilidades e atitudes. As avaliações de aprendizagem devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo que a avaliação presencial deve ter total “segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados” (BRASIL,2007, p. 17). Em relação à avaliação institucional<sup>11</sup>, os Referenciais destacam que “as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria” (BRASIL,2007, p. 17) , que produzam reais melhorias de qualidade, visando subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

#### 5. Equipe Multidisciplinar

Conforme os Referenciais, esse item menciona os recursos humanos envolvidos na gestão dos cursos, considerando uma “equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, com três categorias de profissionais” (BRASIL,2007, p. 19). São eles: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Esses profissionais, precisam estar em constante qualificação, com o objetivo de ofertar um ensino com qualidade”. Para um maior entendimento, o docente aqui

---

<sup>11</sup>A instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação contemplando as seguintes dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes; Instalações físicas e Meta avaliação (avaliação que englobe etapas de autoavaliação e avaliação externa (BRASIL,2007).

mencionado pode ser definido, segundo Netto, Giraffa e Faria (2010), como o professor responsável pelo conteúdo, coordenador de curso, coordenador de disciplina e coordenador de tutoria, e o tutor, como o profissional que participa da prática pedagógica, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem, em linha com o projeto pedagógico.

#### 6. Infraestrutura de apoio

Refere-se aos materiais de apoio, proporcional ao número de estudantes, cursos e extensão geográfica, e à coordenação acadêmico-operacional nas instituições, incluindo os polos presenciais.

#### 7. Gestão acadêmico-administrativa

Segundo os Referenciais, tem como objetivo proporcionar aos estudantes de um curso a distância as mesmas condições e suporte que o presencial, no que se refere aos serviços oferecidos pela Instituição de Ensino.

#### 8. Sustentabilidade Financeira

Trata-se da gestão financeira no tocante ao investimento no aperfeiçoamento do curso a distância, bem como na manutenção do mesmo.

Fazendo um paralelo dos Referenciais de Qualidade com os conceitos da Qualidade, um estudo em relação à qualidade em Educação a Distância sugere que a base de uma cultura de qualidade em EaD deve estar apoiada em três dimensões, segundo Kanwar e Koul(2007, p.156-157):

1. Dimensão Nuclear: “[...] Aspectos essenciais da EAD que aparecem no núcleo da garantia de qualidade [...],[...] como metodologia de ensino, gestão pedagógica, serviços de apoio ao estudante e avaliação contínua, todos com enfoque no estudante, ou seja, na aprendizagem”.
2. Dimensão Sistêmica: “[...] Compreendem o sistema de EAD [...] como [uma clara política estatal para adesão aos regimes de garantia de qualidade e sua promoção; uma liderança responsável com o compromisso da instituição, com a qualidade do pessoal, dos produtos, processos e serviços; uma gestão que defenda a inovação, buscando melhorar aquilo que for preciso]”.
3. Dimensão do Recurso: “Fatores como habilidade técnica e acadêmica, recursos de aprendizagem, infraestrutura e tecnologias, incluindo a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s)”.

Observamos que as três dimensões de Kanwar e Koul, citadas estão em sintonia com os critérios estipulados pelos Referenciais de Qualidade, que têm como objetivo principal garantir a qualidade dos cursos na modalidade da EaD.

Em função da dificuldade de se estabelecer um único conceito de qualidade, os Referenciais de Qualidade foram fundamentais para a definição de princípios, diretrizes e critérios, principalmente no cenário de crescimento da EaD e de expansão do Ensino Superior na modalidade a distância.

Além de apresentar o conceito de qualidade, torna-se necessário destacar a função dos indicadores de qualidade. Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010), esse termo "indicador de qualidade" surgiu nos Estados Unidos, em função da preocupação com a qualidade da educação e com a qualidade do serviço educacional.

O indicador de qualidade constitui-se em uma "estrutura de informação que se torna significativa quando conteúdo e número se lhe são associados" (JULIATTO, 2010, p. 107). Juliatto (2010) destaca que indicadores apropriados tornam-se instrumentos de apoio à tomada de decisão, pois aportam tanto compreensão quanto medida de desempenho, como também sinalizam o potencial e as limitações do sistema das Instituições.

Existem algumas características presentes nas instituições e programas que são indicações da qualidade e "essas características, condições ou aspectos, quando convergentes e concordes, são chamados indicadores de qualidade" (JULIATTO, 2010, p. 106). Como indicadores também estão relacionados ao desempenho, esses são entendidos como "valores numéricos que oferecem medida quantitativa ou qualitativa para avaliar o desempenho do sistema, instituição ou programa" (JULIATTO, 2010, p. 108). Assim como a qualidade, esses indicadores também são dinâmicos e mudam em função do tempo e dos objetivos que se esperam alcançar e são utilizados para avaliar e medir os aspectos e objetivos da qualidade, presentes nos ambientes e nas experiências educacionais (JULIATTO, 2010).

Pensando ainda em indicadores, destacamos o Plano Nacional de Educação - 2011-2020, que dentre as suas metas visa elevar a qualidade da Educação Superior, com destaque na melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia e licenciatura, uma vez que são os cursos que têm como objetivo formar profissionais que atuarão diretamente com a educação (BRASIL, 2011).

Observa-se, com isso, que o governo vem tentando estabelecer critérios que possam contribuir com a garantia da qualidade na educação, em especial no ensino superior e na EaD. Atualmente temos um conjunto de políticas e decretos que ajuda a identificar indicadores que efetivamente possam contribuir com a qualidade da educação. Falando especificamente da EaD, as iniciativas demonstram que é possível alcançar a qualidade nessa modalidade, pois conforme Netto, Giraffa e Faria (2010), é uma realidade em vários programas e cursos em diversos países.

No Brasil, a explosão de ofertas de cursos nessa modalidade criou algumas distorções acerca da Educação a Distância: EaD é mais em conta do que a modalidade tradicional, mais fácil e permite realizar o curso em menos tempo. Mas conforme apontado por Netto, Giraffa e Faria (2010), podemos supor que essas distorções podem ser sanadas.

Observa-se então que, em relação à EaD, a adoção de indicadores da qualidade ainda é mais importante em função da aceleração da expansão dessa modalidade de ensino.

#### **4 DESAFIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA COM FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Um dos grandes desafios das políticas educacionais encontra-se na formação de professores. A expansão das redes de ensino e a necessidade de professores qualificados, que possam cobrir essa demanda, não estão caminhando na mesma proporcionalidade.

Esforços como a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, que tem como um dos objetivos formar docentes para atuar na educação básica, não têm sido suficientes para enfrentar não apenas a falta de professores, mas também os problemas relacionados à qualidade da formação desses profissionais e o descompasso em relação aos objetivos que se esperam atingir na educação.

Segundo Nóvoa (2007. p.12), "existe um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade faz aos professores e, ao mesmo tempo, a fragilidade do estatuto docente". Concordando com o autor, pode-se acrescentar que existe também um excesso de missões e atribuições inseridas,

especificamente, no curso de Pedagogia. Associada aos pedidos e expectativas que se colocam diante do pedagogo, constata-se também uma fragmentação de currículo que pode acabar ocasionando uma formação docente de baixa qualidade.

Diante do que foi exposto acima, pretende-se, neste capítulo, tratar da formação dos professores e da realidade do curso de Pedagogia a distância, eixo central e objeto de investigação da pesquisa em questão.

#### 4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRICO E PANORAMA

Segundo Gatti (2009), o curso de formação de professores para os anos iniciais de ensino fundamental, nas Escolas Normais de nível médio, e a formação dos professores para o curso secundário, nas instituições de nível superior (licenciaturas), consolidaram-se nas primeiras décadas do século XX e, desde então, algumas revisões foram realizadas visando ao seu aperfeiçoamento e, conseqüentemente, à busca pela qualidade. Para uma melhor compreensão da trajetória da formação de professores, apresentar-se-á um breve um panorama dessa formação, desde a criação do curso de Pedagogia até os dias atuais.

O curso de Pedagogia no Brasil surgiu em 1939, no contexto dos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras e da revolução de 1930, quando diversos acontecimentos socioeconômicos e culturais estavam ocorrendo. A revolução foi “apresentada como marco da priorização da evolução pedagógica no Brasil” (BRZEZINSKI, 2004, p. 18). Ainda na década de 1930, a busca pela profissionalização dos professores formados pelas Escolas Normais se estabeleceu através dos Pioneiros da Escola Nova que, no contexto do seu Manifesto<sup>12</sup>, defendia a necessidade de aperfeiçoamento de professores em nível superior. Assim, em 1931, através do decreto nº 4.888, surgiu o curso de aperfeiçoamento para os professores, considerado pós-normal, como “um substituto provisório para uma futura escola superior de estudos pedagógicos, quando houvesse condições para tanto” (ANTUNHA 1974 *apud* BRZEZINSKI, 2004). Esse curso teve sua origem na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, que passou a

---

<sup>12</sup>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova localiza-se na práxis dos reformadores estaduais e nos movimentos de luta pela organização de educadores, da década de 20. Seus princípios foram registrados na carta magna da educação de 1932 e que se tornou pública em forma de Manifesto (Brzezinski, 2004).

preparar professores secundários. Segundo Brzezinski, existia uma ambiguidade na formação como curso superior, pois havia um caráter dual. Ao mesmo tempo que formava em nível médio (Curso Normal), especializava em nível pós-normal (curso de aperfeiçoamento de nível superior). Essa dualidade gerou na sociedade a percepção que esses cursos eram inferiores quando comparados aos demais cursos superiores. Enquanto esses cursos formavam seus profissionais em cinco ou seis anos, o curso de estudos pedagógicos de nível superior tinha uma duração de três anos. Fato que propicia os questionamentos sobre a qualidade e a valorização do curso desde sua criação.

“Em 1938, o Instituto de Educação da USP foi transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, que depois passou a ser denominada Seção de Pedagogia”(BRZEZINSKI, 2004, p. 29),visando apoiar auxiliar a formação pedagógica do futuro licenciado.

Segundo Brzezinski (2004),em 1937, um ano antes, da modificação na USP apontada acima, a “Universidade do Rio de Janeirofoi transformada em Universidade do Brasil, no qual foram criadas uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade Nacional de Educação”. Assim, 1939, através do decreto lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, essas duas Faculdades foram unificadas e passou para Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e letras e a, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além da Didática, onde foi instituído o curso de Pedagogia. Assim, “na década de 30 foram institucionalizadas as escolas superiores de formação docente para atuar no ensino secundário e normal” (BRZEZINSKI, 2004, p. 30).

Essas etapas caracterizam parte da história da formação de professores do Brasil, que foi marcada por uma série de iniciativas visando elevar o nível da formação de professores e sempre estavam associadas aos fatores sociais, políticos e econômicos do país. As experiências durante essas fases fomentaram os debates sobre o modo mais adequado “para os estudos superiores na área da educação e proporcionaram as bases para o estabelecimento do ‘padrão federal’ em 1939” (VICENTINI, 2009, p. 54). A este respeito, Vicentini (2009, p. 54) também ressalta que:

Este foi estabelecido pelo governo autoritário do Estado Novo como forma de “disciplinar” a formação de professores com a criação da

Universidade do Brasil, em 1939, que instituiu como nuclear a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, em cujos objetivos constava a formação de professores para os cursos secundário e normal. Neste contexto temos o curso de Pedagogia, como bacharelado que formava “técnicos em educação”.

De acordo com o padrão federal estabelecido, o curso de Pedagogia não habilitava o profissional a lecionar. Ou seja, se o “técnico em educação” quisesse atuar como docente deveria cursar licenciatura, na própria Faculdade de Educação. Essa licenciatura, segundo Vicentini (2009, p. 55), “era um curso de um ano com as disciplinas de Didática Geral e Didática da Pedagogia”, denominado “3+1”. De acordo com o padrão federal, eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico e mais um ano para o curso de didática e isso se aplicava a todos os bacharelados que desejassem lecionar.

A partir dos meados de 1950, em função da grande massa de professores leigos, os técnicos de educação, passaram a treinar os docentes e, segundo Vicentini (2009), o objetivo era proporcionar uma formação mínima a uma parcela de professores que eram leigos. Essa iniciativa propiciou durante as décadas de 1950 e 1960 o reconhecimento de que a área de educação precisava ter profissionais com conhecimento específico e formação mais longa.

Contudo, o curso de Pedagogia que formava “técnicos em educação” permaneceu inalterado até o ano de 1962, quando o currículo do curso foi modificado. Com isso, a carga horária do curso foi alterada para quatro anos e a organização do curso “3+1” foi extinta legalmente. Mas a discussão sobre o campo de atuação dos egressos do curso de Pedagogia era constante entre os estudantes, os profissionais da área educacional e o Estado, pois a identidade do curso ainda não estava estabelecida.

Ainda na década de 1960, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para Educação – LDB, que ocorreu em 1961, quinze anos após a constituição onde “aparece no texto constitucional de 1946 entre as competências legislativas” (MONTALVÃO, 2010, p. 1) como, instrumento normativo fundamental na definição de um sistema nacional de educação, e vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis.

A LDB, depois de sua regulamentação, passou, por duas reformas: a Lei 5540/68, que fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior no

Brasil, favorecendo a expansão desse ensino (SOUZA, 2008), e a Lei 5692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, hoje revogadas pela LDB 9394/96. Atualmente em vigor, a LDB 9394/96 tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A reformulação da Lei 5692/71, que reformou a educação básica no Brasil, extinguiu as escolas normais, bem como a formação que elas ofereciam, substituindo-a pela habilitação do ensino de segundo grau chamado de Magistério. Portanto, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 38):

Com o fim das Escolas Normais e a implantação da Habilitação Magistério, entre outras habilitações, do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries passou a ser feita por meio de um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino.

Para atender às necessidades dessa formação, conforme aponta Gatti e Barreto(2009), em 1982, alguns estados do país criaram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de melhorar a formação de docentes para os anos iniciais, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Esses CEFAMs, ainda segundo Gatti e Barreto (2009), conseguiram atingir um saldo positivo em relação à qualidade dos cursos sob sua responsabilidade. A preocupação com a qualidade dessa formação era tão grande que os CEFAMs ofereciam a formação em tempo integral, com três anos de duração, com um currículo que visava à formação geral e pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas docentes. Após a promulgação da LDB/96, que priorizou a formação desses professores para o nível superior, esses centros foram fechados.

Cabe ressaltar que nos anos 1980, após a promulgação da Lei 7.044/82<sup>13</sup>, instauraram-se os cursos de licenciatura curta, em nível superior, com carga horária

---

<sup>2</sup>A Lei 7.044/82 alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Essa lei manteve a Habilitação Magistério, mas introduziu outras opções de formação. Em seu parágrafo primeiro regulamentou que professores da antiga 1ª à 4ª série, com habilitação específica de 2ª grau, poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries mediante: estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração seriam fixados pelos competentes Conselhos de Educação e no parágrafo 2º, fixou que os professores do 1ª grau, da 1ª à 8ª série, poderiam:

menor, com o objetivo de “formar docentes que poderiam atuar da quinta até a oitava séries, mas também de primeira a quarta séries” (GATTI; BARRETO, 2009, p.40).Essa lei, no Art. 30, deliberava sobre outras opções de formação mínima para o exercício de magistério, conforme pode ser visto abaixo:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1982).

Conforme Gatti e Barretto (2009), essas licenciaturas trouxeram polêmicas e oposições entre acadêmicos e entidades corporativas, fato que levou o Conselho Federal de Educação (CFE), em meados dos anos 1980, a propor a extinção dos cursos de licenciatura curta, porém apenas nas “grandes capitais do país, em função das melhores condições de oferta de cursos superiores nessas localidades e o caráter de transitoriedade atribuído pela lei a esses cursos” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 39). Posteriormente, de forma progressiva, as licenciaturas curtas, passariam para plena e com habilitações específicas. Essa alteração visava ao aperfeiçoamento da formação de professores do ensino básico (GATTI; BARRETTO, 2009).

A licenciatura curta tinha uma carga horária menor do que a licenciatura plena, para formação de docentes nas duas fases do Ensino Fundamental e ainda possibilitava também a integração de outras áreas afins, como por exemplo, a integração das Ciências com Biologia, Física e Química, fato que poderia gerar uma formação fragmentada, tendo em vista a curta duração para a formação em diversas

---

alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo (GATTI; BARRETO, 2009).

habilitações. Mesmo com a proposta de extinção na década de 1980, esses cursos só foram extintos completamente entre o meado e o final dos anos 1990.

Sabe-se que licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação de professores para toda educação básica (LDB/96), porém, existe uma grande preocupação e discussão em relação aos seus currículos e seus conteúdos formativos, incluindo nessas discussões o curso de Pedagogia, desde quando decretado o esquema denominado “3+1”, onde a questão que se colocava era: formar professores ou especialista da educação? Tal questão até hoje está em pauta de discussão.

No formato “3+1” as disciplinas pedagógicas não permeavam toda a formação, mas eram cursadas pelos alunos que davam continuidade a mais um ano de estudo, após a conclusão do bacharelado. Ou seja, essa estrutura curricular que tinha como prerrogativa a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso, orientava a organização curricular dos cursos de licenciatura e Pedagogia; como uma tentativa de associar os dois modelos de formação, já que depois dos três anos de bacharelado, o aluno podia completar seu curso com mais um ano para o curso de didática, e assim adquirir a licenciatura (BRZEZINSKI, 2004).

Nesse contexto, os cursos de licenciatura formavam docentes para as disciplinas dos currículos das escolas secundárias, porém os egressos da licenciatura em Pedagogia formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais, e ambos os cursos seguiam a regulamentação da década de 1930 (BRZEZINSKI, 2004).

Essa regulamentação, segundo Saviani (2009, p. 8), gerou um “formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos”. Para Saviani (2009), a “formação” só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Essa situação, segundo o mesmo autor, especialmente no nível superior, gerou uma solução dualista. Com isso, o aspecto pedagógico-didático, foi incorporado ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos ao invés de permear toda a formação docente. Portanto, como ressalta Saviani (2009, p. 5):

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo

curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Após regulamentação da LDB/96, O Conselho Nacional de Educação, em 2002, regulamentou as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, como cursos de licenciatura, de graduação plena (DCN/2002)<sup>14</sup>. Através dessas Diretrizes, iniciaram-se as primeiras adaptações dos currículos para os cursos de Formação de Professores, onde a didática passou a permear toda a formação acadêmica e nos anos subsequentes foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes específicas para cada curso de licenciatura (BRZEZINSKI, 2004).

As DCN/2002 tornaram-se o grande referencial para as demais diretrizes curriculares dos cursos, com foco na docência. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais que tem como objetivo preparar professores, que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, observará alguns princípios norteadores, tais como: “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” e a “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (BRASIL, MEC/CNE, 2002, p. 2). Segundo este mesmo documento, a aprendizagem deve ser vista como um processo de construção de conhecimento e habilidades e valores em interação com a realidade dos indivíduos e os conteúdos, como meio de suporte para construção das competências. (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

As Diretrizes, no Art.12, também orientam que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, MEC/CNE, 2002, p. 5), ou seja, os norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, direcionam para um currículo que efetivamente atenda a prática docente e que, conseqüentemente, propicie uma formação com maior qualidade, onde o formando, ao sair da Instituição de Ensino, esteja habilitado para atuar de forma mais eficaz, contribuindo com a qualidade da educação básica.

---

<sup>14</sup> O Conselho Nacional de Educação, em 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, como curso de licenciatura, de graduação plena. As DCN, “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (DNC, 2002, p.1).

Assim, após diversas “discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores” e as condições de trabalho dos professores, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia - CEEP<sup>15</sup> elaborou uma proposta de diretrizes curriculares para o curso e encaminhou, em 1999, para o Sesu/MEC, que apesar de não ter sido apreciada, foi bem aceita pela comunidade acadêmica, principalmente em função dos princípios adotados e a concepção de docência que vai além da atuação do magistério, “abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumentos de produção e difusão do conhecimento” (SCHEIBE, 2007, p.50), pretendendo eliminar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Após 1999, outros documentos foram entregues ao Conselho Nacional da Educação, mas somente com a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 – DCN, o Conselho Nacional de Educação regulamenta as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, a “resolução CNE/CP Nº1 de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. (BRASIL,2006).Essa resolução estabeleceu amplas atribuições à formação, quando determinou que o curso de Pedagogia deveria ser destinado 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” (Art. 4º, CNE/CP Nº. 1, de 15/05/06), destacando que as atividades docentes incluem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, em âmbito escolar e não escolar.

Nessa mesma resolução, a lei fixa que as atividades docentes também deveriam compreender a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, que englobam:

---

<sup>15</sup>Composta por educadores vinculados às faculdades de educação de universidades brasileiras, que tiveram também como parceiros as entidades da área, particularmente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, apoiada em suas concepções centrais pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped –, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir –, a Associação Nacional de Administradores Educacionais – Anpae – e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes (SCHEIBE, 2007, p.47-48).

- I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- III - Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, MEC/CNE/CP, 2006, p.2).

É notório que a complexidade curricular exigida para o curso de Pedagogia é grande. Nota-se mais uma vez o problema de identidade na formação do pedagogo, pois tantas atribuições e dispersão de disciplinas podem sugerir dúvidas quanto à real qualidade dessa formação, principalmente quando se pensa em uma formação que visa preparar o futuro profissional para atuar como Pedagogo/Professor/Gestor.

Pode-se dizer que essas Diretrizes criaram tensões para o desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia que ainda não estão bem equacionadas e que podem afetar o profissional que se espera formar em relação a sua própria identidade em função de uma matriz curricular tão dispersa. Pois apesar das habilitações terem sido extintas, o curso de Pedagogia, como licenciatura, também deverá preparar os egressos para um conjunto de funções atribuídas ao Pedagogo. Esses dilemas ainda estão em pauta, uma vez que a proposta da Comissão de Especialistas definia a estrutura curricular de forma diferente à da estrutura regulamentada pelo CNE. Segundo Scheibe (2007, p. 60):

A proposta da Comissão de Especialistas definia a estrutura curricular geral fundada em três princípios – docência como base comum da formação, flexibilização do currículo e organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas. Já o Parecer do CNE determina uma configuração diferenciada. Sob a justificativa de que o curso trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos, fundamenta-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. São princípios mais abrangentes, que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição.

Apesar da docência ser a base do curso de Pedagogia, o currículo amplo desse curso ainda levanta muitas questões que precisam ser discutidas, principalmente em relação à flexibilidade dos projetos políticos que ficam a cargo dos interesses das instituições, bem como a qualidade do curso no que tange à

qualificação do profissional que está sendo preparado para o mercado de trabalho, tendo em vista as diversas atribuições propostas na formação.

#### 4.2 EXPANSÃO RECENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Através da análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>16</sup>, existiam no Brasil, em 2013, 1.752 cursos de graduação presencial e a distância em Pedagogia, com 614.835 alunos matriculados. Sendo 138.741 matrículas em Instituições Públicas e 476.094 em Instituições Privadas.

Em relação aos cursos de Pedagogia a distância, existiam 143 cursos, com 590.528 matrículas. Dessas matrículas, 64.624 em Instituições Públicas e 525.904 em Instituições Privadas. Fica evidente, a partir desses dados, que há uma predominância de matrículas em instituições privadas, bem como um significativo número de alunos matriculados na modalidade de Ensino a Distância - EaD, mostrando a grande procura da sociedade por essa modalidade, em função da expansão de oferta de vagas, nos dias atuais.

Entre os dez maiores cursos de graduação em termos de matrículas, conforme já visto, o curso de Pedagogia, que forma docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do ensino fundamental, situa-se em 3º lugar desde 2009. Esse mesmo curso aparece em 1º lugar, quanto ao número de matrículas na EaD, com 26% do total de matrículas, levando em conta todos os cursos de graduação nessa modalidade (INEP, 2013).

Dando continuidade à análise do Curso de Pedagogia, observamos na Tabela 1 que o número de matrículas cresceu 44%, e o número de cursos teve um crescimento exponencial de 204%. Possivelmente esse salto se deu em função da LDB/96 que estabeleceu a exigência de formação em nível superior para o docente da educação básica.

Constata-se ainda, que apesar do crescimento do curso de Pedagogia presencial, observa-se que em 2013 houve um pequeno decréscimo em relação ao

---

<sup>16</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, responsável pelo Censo da Educação Superior, contemplando as Instituições Públicas e Privadas. Para análise, foram considerados os dados disponibilizados pelo INEP, por meio da Sinopse Estatística da Educação Superior 2011.

número de matrículas e de cursos, conforme dados da Tabela 1, referentes ao período de 1996a 2013.

Tabela 1: Quadro comparativo de matrículas e cursos de Pedagogia no período de 1996 – 2013.

<b>Quadro Comparativo de Matrículas e Cursos de Pedagogia</b>		
<b>Ano</b>	<b>Nº de Matrículas</b>	<b>Nº de Cursos</b>
1996	123.700	513
2006	281.172	1562
2011	305.103	1684
2013	295.264	1637

Fonte: Tabela elaborada pela autora da pesquisa a partir de dados colhidos na página do INEP (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013).

É interessante refletir que uma explicação que pode ser dada para o crescimento do curso de Pedagogia, no Brasil, diz respeito à oferta de bolsas do Programa Universidade para Todos - Prouni. Cabe ressaltar que, para o professor da rede pública de ensino que se candidata aos cursos de licenciatura, Normal Superior e Pedagogia, a bolsa Prouni pode ser concedida independente da renda do mesmo.

Em relação ao curso de Pedagogia na modalidade EaD, em 2008, existiam 69 cursos nessa modalidade(INEP/2008)<sup>17</sup>. O INEP não apresenta o número de matrículas nesse período, mas podemos observar o crescimento dos cursos EaD, uma vez que o número de cursos, nessa modalidade, subiu em 2011 para 115, apresentando um crescimento de 60%, entre os anos de 2008 a 2013.

Apesar do curso de Pedagogia ser muito questionado em relação a sua natureza, o fato é que esse curso tem crescido no Brasil e especialmente na modalidade EaD. Isso nos remete à necessidade de aprofundar o entendimento de como esse curso está incorporando à formação de professores após a Resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE/CP nº1/2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, uma vez que o seu acelerado crescimento e as vastas atribuições que o curso se propõe a oferecer aos seus alunos podem gerar uma baixa qualidade em sua formação.

<sup>17</sup> Em relação à EaD, o INEP só apresenta dados estatísticos detalhados a partir de 2008.

Segundo Libâneo (2006), existem algumas imprecisões conceituais na resolução citada que, conforme esse autor, resultaram em definições operacionais confusas para a atividade profissional do pedagogo. Ele menciona que existe uma confusão no texto da Resolução, quanto à explicitação da natureza, do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar. Para Libâneo (2006), a Resolução apresenta imprecisão conceitual com relação a termos centrais da teoria pedagógica, como "Educação", "Pedagogia" e "Docência". Este mesmo autor aponta ainda que a Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo.

Um dos fatores que provavelmente colaboram com as divergências epistemológicas do curso de Pedagogia está nas imprecisões conceituais das DCN/2006 apontadas por Libâneo (2006). Assim, nesse cenário divergente, Saviani (2007, p.125-126) aponta que para a elaboração das DCN/2006, o pedagogo, foi visto como:

Um docente formado em curso de licenciatura para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nessa afirmativa de Saviani (2007), percebe-se o não reconhecimento da formação de especialista, apresentando uma visão mais reducionista da proposta das DCN/2006, conforme apontado anteriormente por Libâneo (2006). Mas para a Associação Nacional de Professores (ANFOPE), a docência é entendida num sentido mais amplo, onde o fazer educativo e a gestão educacional estão integrados, assim, entende-se que o curso de Pedagogia está direcionado a “formar o professor e o especialista no professor” (BRAGANÇA, 2012, p. 3).

Observa-se com isso as divergências entre os estudiosos da área Educacional. Nesse cenário, Bragança (2012, p. 3-4), destaca duas abordagens:

De um lado, a defesa da centralidade da docência na formação do pedagogo e o encaminhamento de uma proposta de formação

ampla, articulando docência e gestão educacional e, de outro, a afirmação da especificidade da Pedagogia frente à docência e, portanto, a indicação de uma formação superior em Pedagogia que pudesse abranger, tanto a formação de especialistas, quanto a de professores para a educação básica.

Isso mostra a dificuldade de reunir todas as orientações em uma única matriz curricular. Assim, o currículo desenvolvido nesses cursos apresenta uma característica dispersa e fragmentada.

Numa pesquisa de Gatti (2009), feita com 71 cursos de Pedagogia, em âmbito nacional, onde foram analisadas as ementas desses cursos, foi identificado que nas disciplinas de formação profissional existia uma predominância dos referenciais teóricos com pouca articulação com as práticas educativas. Ou seja, o conteúdo trabalhado em sala de aula é, na sua maioria, de fundamentação teórica, o que, conseqüentemente, leva a uma minimização quanto ao aprendizado das práticas educacionais. Portanto, tal proposta parece ser incoerente com as Diretrizes, que definem um currículo que propicie a prática em toda a formação do professor.

Fazendo um contraponto com os dados apresentado por Gatti (2009), Bragança (2012, p. 9) apresenta um resultado diferente no Rio de Janeiro, que mostra um equilíbrio entre teoria e prática, como pode ser visto a seguir ao analisar as matrizes dos cursos de Pedagogia:

Os três primeiros eixos analisados—disciplinas de fundamentos teóricos da educação, de conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e conhecimentos relativos à formação profissional específica – representam cada um, 18,8% do total das disciplinas oferecidas no currículo, sinalizando equilíbrio na proposta de formação entre teorias e práticas. Já o quantitativo de disciplinas agrupadas nos eixos 4) conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos e 5) outros saberes, 10 correspondem respectivamente a 9% e 11% do total de disciplinas que compõem o currículo dos cursos.

Considerando que as IES têm autonomia para estruturar o curso de Pedagogia, respeitando a regulamentação das DCN/2006, pode-se inferir que as disciplinas que articulam teoria e prática serão incorporadas, com maior ou menor predominância, de acordo com a concepção de educação de cada Instituição. Isso leva à reflexão sobre as disciplinas que prevalecem no curso de Pedagogia e a qualificação dos futuros profissionais que atuarão em diversos eixos do âmbito

educacional, em especial aqueles que atuarão como docentes, onde o aprendizado e a reflexão, sobre a prática educativa, são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Nóvoa (2007), a formação precisa proporcionar a capacidade de reflexão e análise, visando rever a melhor forma de agir durante o processo ensino-aprendizagem, em sala de aula. Portanto, pode-se dizer que a formação se constrói através da reflexão crítica sobre a prática e não somente pelo acúmulo de conhecimento.

Avaliando a formação dos professores no curso de Pedagogia, esse ponto torna-se mais preocupante, tendo em vista a dispersão de disciplinas que precisam ser distribuídas dentro da carga horária estabelecida, em relação às disciplinas ligadas à docência. Fica a questão de como formar o educador de maneira que o mesmo possa ser considerado preparado para atender às necessidades dos alunos e se este está preparado para analisar e se incluir no debate sobre as questões educacionais (OLIVEIRA, 2010). É importante entender se os movimentos dos educadores estão voltados para a formação do cidadão de modo mais amplo, que realmente tenha por finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo para sua atuação como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Sendo assim, complementando os saberes da formação de professores, de acordo com Gatti (2011, p. 25), é preciso que esses profissionais estejam:

Preparados para exercer uma prática contextualizada, que atente às especificidades do momento, à cultura local do alunado, principalmente as novas condições de permeabilidade social das mídias, das redes de relações presenciais ou virtuais e dos meios de comunicação.

Desta forma, essa prática envolve uma formação que também propicie a troca de experiências e a partilha de saberes entre os formandos para que efetivamente a “prática sobre a prática” aconteça, bem como a reflexão sobre essa prática. Nessa visão, Nóvoa (2007) aponta para a criação de redes que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Portanto, para Nóvoa (2007, p. 14), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Partindo do princípio de que o curso de Pedagogia irá “trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de

conhecimentos.” (SCHEIBE, 2007, p. 60) e que a formação de professores “compreende o processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002), não devemos limitar a construção dos saberes no sentido do conhecimento à formação que ocorre apenas no espaço formal acadêmico. Ou seja, é preciso considerar a formação como um processo que atravessa a vida, a experiência e que considera também a heteroformação, que ocorre através das “interações entre as pessoas, a ecoformação ou formação através dos espaços” que considera a relação do indivíduo com o meio ambiente. Associada a essas duas formações mencionadas e “dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)” (PINEAU, 1988, p. 1).

Segundo Pineau (1988, p. 1-2), a autoformação torna o “decorso da vida mais complexo e cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional”. De acordo com o autor, a autoformação nesse contexto é vista como um movimento de “apropriação por cada um, do seu próprio poder de formação”. O processo da autoformação que considera todos os ciclos da vida, incluindo a fase adulta, difere da heteroformação, que é vista frequentemente como uma “concepção estática do decorso da vida, onde as mudanças mais importantes têm lugar na infância e na adolescência”. Assim, a “autoformação ultrapassa os quadros sociais de vida. Ela parece ser a expressão de um processo de antropogênese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais”. Ou seja, a autoformação entendida como parte do desenvolvimento da raça humana, onde o sujeito, através de suas experiências, busca modificar-se para resolver os seus problemas e com isso gerenciar cada vez mais seu processo educativo e sua forma de aprendizagem.

Nessa perspectiva a experiência passa a ser considerada como um dos princípios para essa formação. Vivemos no mundo da informação e da superficialidade, onde às vezes essa informação não caracteriza experiência, porque nem sempre “gera saber no sentido da sabedoria e do conhecimento”. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Segundo ainda Bondía (2002, p. 21 e 25):

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] A Palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). [...] A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

Portanto, diferente da experiência, a informação e a vivência, na perspectiva de um “caráter de ‘imediatez’ com a vida” (VIESENTEINER, 2013, p. 1) apenas passa ou chega até o sujeito a qualquer momento e não proporciona reflexão, conhecimento e/ou aprendizagem.

A busca constante pela informação, pelas vivências e o imediatismo do ser humano associado à busca “pelo saber das coisas é vista quase como antiexperiência, porque o sujeito consegue é que nada lhe aconteça”. (BONDÍA, 2002, p.22).

No entanto, a experiência é a antítese da informação, pois não se trata de um processo simples que passa pelo sujeito, mas sim um processo que necessita de tempo para que algo de fato aconteça. Trata-se de um processo de interiorização onde a experiência faz sentido para o sujeito, propiciando o amadurecimento, crescimento, mudança e, conseqüentemente, o aprendizado.

Assim, podemos “pensar a educação como o par experiência/sentido” (BONDÍA, 2002, p. 19) e podemos dizer que experiência e conhecimento passam a serem vistos como algo que acontece no indivíduo e que gera sentido, propiciando a reflexão crítica e/ou a reflexão sobre prática ou não prática. E ainda a própria transformação do indivíduo e a sua formação -(HEIDEGGER, 1987 apud BONDÍA, 2002).

Seguindo nessa perspectiva, nos deparamos com o conceito de identidade que tem como princípio que nós não somos uma única essência, “trata-se de uma identificação processual, em gerúndio (estamos sendo) ao invés de uma identidade fixista, estática e com base na origem, no ponto de partida” (VIEIRA, 2009, p. 12). “Um conceito de torna-se, concepção de identidade como movimento e transformação” (SILVA 2000, p. 92 apud VIEIRA, 2009, p. 12). “Somos, pois uma identidade em trânsito [...]” “[...] Identidade que está em constante construção e reconstrução” (VIEIRA, 2009, p. 13 e 15).

Desta forma, experiência e identidade estão interligadas, pois se a experiência é aquilo que nos acontece, que nos toca, também pode ser vista como

algo que contribui com a nossa construção ou reconstrução, ou seja, como a nossa identidade que está sendo construída de acordo com as situações vividas.

Assim, entendemos a formação acadêmica como algo em constante construção, mas não apenas como uma formação continuada de conhecimentos adquiridos, mas uma formação que considerada as relações interpessoais, as trocas, o histórico de vida, as experiências como fatores fundamentais para a reflexão crítica e que ajuda o indivíduo a rever suas práticas, a buscar sua autoformação como um "reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo" (DUMAZEDIE, 1980 apud PINEAU, 1988, p. 16). "Uma formação que não se limita a dimensão acadêmica, mas atravessa a vida" (BRAGANÇA, 2009, p. 263) e que traz consigo um olhar para qualidade da formação com uma abordagem ontológica e que tem como fundamento "promover integralmente o desenvolvimento do ser humano" (JULIATTO, 2010, p. 73).

#### 4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS DILEMAS

No mundo globalizado, em que os avanços tecnológicos têm provocado mudanças na sociedade e implicam que os sujeitos estejam em constante construção e adaptação, no que se refere aos papéis que representam na sociedade, é preciso entender a relação do novo sujeito que emerge dessa sociedade com relação à educação e à escola (CASTORIADIS, 1989).

A velocidade dos avanços tecnológicos e seus desdobramentos requerem dos profissionais, de todas as áreas, constantes esforços de atualização. No caso dos professores, isso é fundamental, pois estamos falando de um novo aluno, de uma nova geração que exige da escola e, conseqüentemente, do professor uma nova abordagem, uma proposta de ensino/aprendizagem mais interativa e compartilhada.

Esse novo aluno, categorizado por Presnky (2005, apud GIRAFFA; FARIA; FERREIRA; WEHMEYER; RIBAS; MACHADO, 2012) como aluno digital é mais crítico, questionador e está constantemente ligado à internet e requer um estilo de pedagogia, que segundo Levy (1999), propicie uma aprendizagem personalizada e atividades coletivas em rede.

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 conhecimento” (LEVY, 1999, p. 158.) Assim, a escola contemporânea precisa ser diferente, pois os sujeitos mudaram e com isso surgem novas demandas sociais (PIMENTEL, 2012), exigindo que os professores estejam preparados para exercer uma prática contextualizada, que atenta às especificidades do momento, à cultura local do aluno, principalmente “as novas condições de permeabilidade social das mídias, das redes de relações presenciais ou virtuais e dos meios de comunicação” (GATTI, 2011, p.25).

Alguns autores apontam o papel da Pedagogia como o ato de “refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.68). Pode-se entender, portanto, que desta forma, o curso de Pedagogia pode oferecer reflexão sobre suas práticas educacionais e gerar mudanças necessárias para atender às necessidades da sociedade contemporânea.

Essa visão traz para o curso de Pedagogia uma responsabilidade ainda maior, tendo em vista as atuais atribuições que esse curso propõe aos egressos. Entendemos que essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, porém mantendo a docência como fundamento do trabalho pedagógico, uma vez que “a docência é a base da formação de todo e qualquer profissional da educação e da sua identidade” (ANFOPE, 1992 apud LIBÂNEO, 2006, p.846).

Observam-se então outros questionamentos que surgem sobre a identidade desse curso que prioriza a formação docente, mas ao mesmo tempo direciona-se também para uma formação mais ampla, onde por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, deverá propiciar a aplicação ao campo da educação, de contribuições, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, dentre outros (BRASIL, 2006). Assim, pode-se dizer que as DCN criaram “tensões e impasses ainda não bem equacionados para o desenvolvimento curricular desses cursos. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular não é tarefa fácil” (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p.98).

#### 4.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O CURSO DE PEDAGOGIA

Conforme mencionado anteriormente, a Educação a Distância (EaD) encontra-se em crescimento no país e de forma especial no Ensino Superior. Castilho (2011) aponta para o expressivo envolvimento de Instituições de Ensino com a EaD, a partir de 1998, logo após a regulamentação na LDB/96, principalmente em relação aos cursos de Pedagogia e Normal Superior. “Esses cursos representam 80% das solicitações encaminhadas ao MEC” (CASTILHO, 2011.p.18), quanto à modalidade EaD. Complementado o que menciona Castilho (2011), observamos a partir de dados estatísticos do INEP, 2011, como foi visto anteriormente, que essa expansão ocorreu predominantemente nas Instituições Privadas, apesar da EaD ter iniciado suas atividades no Brasil por meio de Instituições Públicas.

Para Giolo (2008), a participação agressiva do setor privado conferiu um perfil a essa modalidade de ensino completamente diferente daquele imaginado pela legislação e mesmo daquele praticado pelas instituições públicas. Ou seja, “[...] de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional”(GIOLO, 2008, p. 1212).

O movimento inicial da educação a distância, que era a formação regular e continuada dos professores em exercício, merece mérito, pois teve êxito, porém Giolo (2008) não concorda com o desdobramento dessa modalidade, pois as instituições, no seu ponto de vista, “[...] passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de ensino-aprendizagem” (GIOLO, 2008, p. 1225). Segundo Peters (1983,apud BELLONI, 2009, p.28), a grande diferenciação do ensino convencional para a EaD, está na separação professor/estudante e no uso de meios tecnológicos como elementos essenciais, ou seja, um modelo com ênfase nos processos de ensino e pouca consideração aos processos de aprendizagem (BELLONI, 2009).

Independente das críticas, a EaD vem ganhando espaço na sociedade, conforme constatado através do número de matrículas nessa modalidade de ensino informado anteriormente. Crescimento que ocorre, possivelmente, em função do seu baixo custo e da flexibilidade de tempo para estudo, pois elimina a necessidade de deslocamento físico, permitindo economia de recursos. Outra vantagem é a apropriação tecnológica,tão difundida nos tempos atuais e tão utilizada pela geração digital.

Mesmo diante desses pontos vistos como vantagens da EaD e da sua contribuição com a expansão do Ensino Superior, uma questão que sempre está em pauta é a formação dos alunos que estão sendo preparados para exercerem funções de magistério, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma presencial, onde o processo pedagógico, construído através de relações sociais, é de extrema importância na educação básica.

Para Giolo (2008, p. 1227): “a atividade docente, na sua já longa trajetória, construiu uma cultura e uma malha institucional onde ela se dá: o seu habitat.” Para esse mesmo autor, as Instituições de Ensino “foram constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender” (GIOLO, 2008, p. 1228) e o que está sendo colocado em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores, é o fato de que esses profissionais irão atuar presencialmente e não em um espaço virtual, como acontece com a EaD. Desta forma, o convívio e a experiência em ambientes escolares são fundamentais para o desenvolvimento de saberes e habilidades que se aprendem, essencialmente, na prática da convivência e através de atividades entre os estudantes no dia a dia do ambiente acadêmico.

Segundo Giolo (2008, p. 1228), “Na formação de professores, o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo)”. Sendo assim, para Giolo (2008, p. 1229), a formação de pedagogos a distância deveria:

Talvez, se restringir à formação de pessoas interessadas em se preparar para ensinar a distância. Professores para o ensino presencial deveriam ser formados em cursos presenciais, salvo os casos em que se tratar de professores em serviço e não havendo formas presenciais ou mistas possíveis de serem oferecidas.

Complementando a visão desse autor, Gatti, Barreto e André (2011) apontam para a cautela que se deve ter em transformar a formação de professores, especialmente para formação básica, para a modalidade a distância, pois “pode trazer consequências para a qualidade das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes nas escolas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 105). Esses autores ainda, explicam que em outros países como

Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, que também adotam essa modalidade, têm tido cuidados na sua expansão e na forma de implementação. Nesses países:

A formação inicial a distância, de professores para a educação básica, deve ser ponderada à luz de fatores humanitários, relacionais e culturais e de desenvolvimento humano, que não se restringem a informações e técnicas de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 105).

A questão da formação de professores a distância, em especial o curso de Pedagogia, que é o curso que mais cresce, é polêmica e atual (NETTO, 2010). Os questionamentos são muitos, principalmente no que tange às atividades voltadas para o desenvolvimento “psico-sócio-pedagógico”, incluindo o estágio, que é uma atividade essencial na formação docente. Vemos, portanto, que de fato existem muitos questionamentos, mas poucos dados sobre a realidade desses cursos.

Considerando esse novo processo de ensino-aprendizagem e todos os questionamentos apresentados sobre a modalidade a distância, torna-se necessário entender como os futuros professores do Curso de Pedagogia por meio da EAD estão sendo formados, pois professores bem preparados contribuirão com a garantia de uma educação de qualidade (DOURADO, 2007).

Partindo do princípio que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia conceituam a docência como uma ação educacional que articula conhecimentos científicos e culturais e diversos valores com foco na socialização, espera-se que o professor adquira conhecimentos e habilidades que venham contribuir com as futuras gerações no contexto da contemporaneidade, tanto na modalidade a distância como na presencial.

Apesar da grande preocupação por parte dos autores já citados, em relação à qualidade da EAD, que de fato é legítima, constata-se que essa modalidade de ensino pode ser adequada à formação de professores uma vez que, pela natureza da EaD, pressupõe que o aluno assuma um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o que contribui com a constante busca de conhecimento, troca de experiências e de saberes (BITTENCOURT, 2008). Uma vez que, “essa modalidade de ensino aparentemente garante ao sujeito autonomia para buscar informações e construir conhecimento” (BITTENCOURT, 2008, p. 26).

## 5 AVALIANDO A QUALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

### 5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

#### 5.1.1 Caminhos trilhados

Sabe-se que existem diversos procedimentos metodológicos que podem ser utilizados numa pesquisa. Por esse motivo, descrever a metodologia utilizada, relatar a pesquisa e apresentar a análise dos dados com base nos documentos que serviram como referenciais para as conclusões ajudarão o leitor a entender os resultados encontrados. Sendo assim, a pesquisa em questão teve uma direção qualitativa, por meio de análise documental, de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário, pois conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), as pesquisas qualitativas podem empregar um número diversificado de métodos e instrumentos de coleta de dados, tais como: observação participante, entrevista (individual ou grupal), grupo focal e análise documental.

Nesse sentido, essa pesquisa teve início através de um período exploratório de investigação, no primeiro semestre de 2013, em que foi possível identificar as IES a distância com maior número de polos e com maior concentração de matrículas. Essa fase foi realizada através de levantamento de dados disponibilizados pelo Censo de Educação Superior de 2011 e 2012, em pesquisa no *site* do INEP.

Um dos critérios adotados para delimitar a pesquisa, visando à viabilidade da mesma, foi a identificação das IES com polo no Rio de Janeiro e a amplitude de vagas ofertadas para os cursos de graduação em âmbito nacional.

Desta forma, foram selecionadas duas instituições de ensino como *lócus* da pesquisa, dentre as três com maior número de vagas oferecidas na modalidade EaD em âmbito nacional, para graduação, com curso de Pedagogia no Rio de Janeiro<sup>18</sup>.

Sendo assim, a Instituição “A” está situada no Município do Rio de Janeiro e a Instituição “B” no Município de Duque de Caxias. As duas IES possuem sede no Paraná e as pesquisas foram realizadas com os atores dos polos presenciais dos Municípios supracitados.

A Instituição “A” iniciou suas atividades através do ensino presencial e desde 2003 atua com EaD. Em 2012, essa instituição tinha 191.951 matrículas na EaD e 10.233 no presencial e a Instituição “B”, que atua com EaD desde 1998, em 2012

---

<sup>18</sup>Dados colhidos na página do INEP (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 24 set. 2014

alcançou 222 matrículas no ensino presencial e 11.289 no ensino a distância. Os documentos das IES participantes da pesquisa foram extraídos dos *sites* dessas instituições, durante a fase exploratória.

Em relação às fontes, além da revisão de literatura acadêmica referente ao curso de Pedagogia, a qualidade da educação, formação de professores, educação a distância e a expansão do ensino superior, foram analisados os documentos das IES participantes, os referenciais de qualidade e as legislações sobre educação, educação a distância e as diretrizes curriculares nacionais.

Ainda na fase exploratória e nessa trajetória de procedimento para a realização da pesquisa, teve início um percurso de investigação no sentido de tentar identificar os coordenadores pedagógicos dos polos do Rio de Janeiro das IES que seriam alvo da realização da pesquisa de campo. Vale destacar que, nesse momento, me deparei com algumas surpresas, como por exemplo, constatar o fechamento de alguns polos e polos que ainda não tinham conseguido emplacar o curso de Pedagogia, apesar de constar no *site* como polo ativo.

Após identificar e entrar em contato com os coordenadores pedagógicos das IES foi dada a devida permissão para a realização da pesquisa. Esta ocorreu a partir da entrega de uma carta de recomendação, bem como estabeleceu-se um contrato assegurando o sigilo quanto ao nome das IES investigadas, assim como de todos os participantes envolvidos.

Tendo concretizado os procedimentos supracitados, foram realizadas visitas às duas IES, visando conhecer o ambiente físico, suas instalações e estabelecer uma relação interpessoal mais próximas com os coordenadores e tutores, tendo como objetivo entender de forma mais ampla o funcionamento dos cursos a distância, em especial o curso de Pedagogia. Assim, após as visitas foram estabelecidos os sujeitos que participariam da pesquisa.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados aqueles que estão envolvidos diretamente com curso, bem como os profissionais que atuam diretamente ou indiretamente na gestão do polo presencial<sup>19</sup>. Foram entrevistadas seis alunas que atuam como professora e que estão no 4º, 5º e 6º período do curso de pedagogia, três de cada Instituição de Ensino, um diretor, um tutor e dois

---

<sup>19</sup> As descrições das atribuições dos profissionais que atuam no polo presencial foram extraídas dos Referenciais de Qualidade.

coordenadores, sendo que um deles também atua como tutor, exercendo as duas funções. São eles:

- Coordenador Técnico Pedagógico do Polo: tem como principal atribuição coordenar os “processos administrativos e pedagógicos para o bom funcionamento do curso” (MEC 2007, p. 23), zelando para que todas as atividades previstas aconteçam dentro do tempo determinado. Incluindo nessa coordenação, a supervisão dos tutores.
- Tutor Presencial: Esse é responsável pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno em dias pré-estabelecidos. Atua como um mediador entre aluno e professor e facilitador desse processo, através do desenvolvimento de atividades complementares das atividades a distância propostas pelo curso, orientando e tirando dúvidas dos alunos quanto às questões relacionadas aos conteúdos específicos do curso, atividades a distância e navegação na plataforma do curso.
- Secretária do Polo: atua no acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes e no apoio dos tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros.
- Diretor do Polo: Que tem como principal responsabilidade a gestão do polo no tocante à gestão financeira e administrativa.

Em uma dessas instituições visitadas, tive a oportunidade de participar como observadora de uma aula onde as alunas estavam apresentando um seminário sobre o tema de Diversidade, era um dos encontros semanais promovido pela instituição. Foi o meu primeiro contato com as alunas e com tutor. Fiquei muito surpresa com a dinâmica da turma e a troca de experiência entre os alunos e tutor, onde os menos experientes aprendiam com os colegas mais experientes, pois a turma era composta de alunos com atuação no meio acadêmico e não acadêmico.

Sabemos que a partilha de saberes proporciona a reflexão sobre as práticas e com o trabalho como docente, contribuindo com a formação da cultura profissional dos futuros professores, conforme aponta Nóvoa (1992). Saberes adquiridos pela troca de experiências, que depois foram evidenciados nos relatos das alunas, quando mencionaram que mudaram sua forma de atuação com determinados alunos depois da aula de Diversidade.

No caso de déficit de aprendizagem, as crianças tinham muita dificuldade de aprender, aí a professora, a tutora, me deu um suporte, foi me dando base de como lidar com essa situação com lúdico, com jogos, trabalhar de outra maneira. Eu saí do concreto e fui pro lúdico. (aluna Lima da Instituição “A”)

Ratificando o que de fato é experiência: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Ou seja, experiência não pode ser vista como acúmulo de informação. Para compreender a experiência, precisamos separá-la do saber das coisas. Saber das coisas está relacionado à informação, assim, podemos dizer que: “nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Em seguida, iniciei a fase de aplicação de questionário, visando avaliar a qualidade de acordo com os indicadores apontados pelos Referenciais de Qualidade do MEC, conforme mencionado anteriormente. Assim, a pesquisa com as alunas foi dividida em duas partes. Sendo a primeira parte a aplicação do questionário que abordou trinta e quatro questões e foi aplicado em quinze alunas na Instituição “A” e doze na Instituição “B”, contemplando os indicadores dos Referenciais de Qualidade.

Na segunda parte foram realizadas entrevistas individuais com três alunas de cada Instituição, através de roteiro de entrevista, visando identificar a contribuição do curso na formação profissional.

Quando me apresentei para a turma da Instituição “A”, expliquei o objetivo da pesquisa e todas as alunas se mostraram bem receptivas em responder. Porém infelizmente cheguei no dia da avaliação final de um dos módulos do curso e mais uma vez fui surpreendida. A turma não tinha tempo nem condições para responder ao questionário, em função da tensão da prova. Todas estavam totalmente focadas na avaliação e muito preocupadas, pois conforme algumas comentaram, a prova estava muito difícil. Mais uma vez me senti dentro de um curso presencial, pois as reações das alunas e o formato de avaliação era o mesmo, independente da modalidade do curso. Novamente fazendo o contraponto com o que se diz em relação ao curso a distância ser mais fácil do que o curso presencial.

Desta forma deixei o questionário com a coordenação, que gentilmente o aplicou em outro momento. Porque de fato não existia ambiente propício para aplicação dos questionários naquele dia.

Na Instituição “B”, foi um pouco diferente, pois tomando como base a experiência na Instituição “A”, agendei com a coordenadora o melhor dia para aplicação do questionário. Sendo assim, compareci à Instituição na segunda semana após o início do 2º semestre/2014, em um dos encontros presenciais que acontecem quinzenalmente.

Após a aplicação dos questionários, dei início às entrevistas semiestruturadas. Para essas entrevistas utilizei um roteiro com questões direcionadas ao tema central da pesquisa, ou seja, a qualidade do curso de pedagogia a distância. Foram elaborados dois roteiros em função dos atores que foram entrevistados e dos objetivos que se pretendiam alcançar com as entrevistas. O roteiro do coordenador, tutor e diretor teve como base os indicadores dos Referenciais de Qualidade, visando aprofundar os temas abordados no questionário, com a intenção de obter a percepção de todos os atores envolvidos no curso de Pedagogia a distância das IES pesquisadas. Em relação às alunas entrevistadas, tinha como objetivo entender como elas percebiam a qualidade do curso, a contribuição do mesmo em relação à prática em sala de aula e ainda o quanto o conhecimento adquirido está contribuindo com a formação docente.

Antes de entrevistar as alunas, foram entrevistados dois coordenadores, sendo que o coordenador da Instituição “B” exercia também a função de tutor e a função administrativa. Além do tutor presencial e do diretor administrativo da Instituição “A” e ainda seis alunas das duas IES pesquisadas.

Essa entrevista tinha uma abordagem qualitativa e o propósito era entender o quanto a formação estava agregando valor, uma vez que todas as alunas pesquisadas tinham experiência como docentes e atuavam em sala de aula. Esse era o objetivo principal da entrevista e que estava alinhado com uma das definições da qualidade, que é a qualidade intrínseca, definida como a capacidade de atender ao objetivo ao qual se destina (LONGO, 1996).

Durante a entrevista na Instituição “A”, que foi a primeira a ser pesquisada, em alguns momentos, tive que mudar o vocabulário utilizado para um melhor entendimento das alunas e usar exemplos para tornar as questões mais claras. Com isso, na segunda instituição as entrevistas fluíram com maior facilidade, pois em

função da experiência vivenciada na Instituição “A”, o vocabulário adotado foi reformulado. Para que as entrevistas acontecessem com êxito, foi necessário mais de uma visita em cada instituição.

As entrevistas realizadas com os participantes de cada instituição possibilitaram a reunião de dados sobre a organização, estrutura e funcionamento do curso de Pedagogia na EaD, aplicabilidade em sala de aula do conhecimento adquirido e aspectos associados à qualidade do curso. Em especial, os quais foram analisados a partir da perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2002, p. 38), que define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, após as entrevistas, que foram gravadas, foi realizada a transcrição personalizada na íntegra de todo discurso das alunas, visando entender de forma clara o contexto, a percepção e as vivências das pesquisadas. Desta forma, conforme destaca Franco (2008), pode-se fazer uma pré-análise através de uma leitura “flutuante”<sup>20</sup>, que permitiu conhecer as mensagens contidas em cada discurso, considerando todo contexto sociocultural, emoções, expectativas, anseios, incertezas e impressões.

Em seguida, para uma melhor organização e interpretação do conteúdo e com o objetivo de buscar as respostas para as questões da pesquisa, foi feita a análise horizontal, elaborada através de um quadro<sup>21</sup>, onde as respostas foram categorizadas de acordo com os itens temáticos, o que possibilitou destacar os temas relevantes, as recorrências das respostas que indicaram definições e conceitos, refletindo o objetivo da pesquisa.

Após a fase qualitativa da pesquisa, foi feita a análise quantitativa, onde as informações extraídas dos questionários aplicados nos alunos foram tabuladas e

---

<sup>20</sup>“Leitura Flutuante consiste em estabelecer contatos com documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52).

<sup>21</sup>Vide quadro em anexo

também organizadas de acordo com os índices temáticos pesquisados. Essas informações, que foram a frequência das respostas, complementaram a investigação e colaboraram com as inferências sobre o tema do trabalho.

Para garantir a confidencialidade das informações e por questões éticas, não divulgaremos os nomes das Instituições de Ensino, nem os nomes das entrevistadas, como já foi observado anteriormente. Desta forma, a menção às duas IES participantes ocorre de acordo com as nomenclaturas: Instituição “A” e Instituição “B”. Os entrevistados são citados segundo as funções que ocupam nas IES. Para diferenciar as alunas entrevistadas usaremos pseudônimos.

## 5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Com a chegada do século XXI, diversas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, aconteceram, refletindo em todos os segmentos da sociedade, dentre eles na educação. Fato totalmente compreensível, uma vez que as mudanças que ocorrem na sociedade influenciam na educação e vice-versa, tornando esse processo contínuo, dinâmico e influenciando também no ensino.

Se a Educação tem como “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996), a questão do que ensinar a esse educando, que vive diante de um cenário de constantes mudanças, e a preparação dos futuros professores que irão atuar em uma realidade complexa e em constante transformação, torna-se cada vez mais desafiadora. Se no passado o foco era na disciplina, hoje esse foco está nos alunos e na aprendizagem e nesse enfoque o professor é o mediador, “o facilitador e o guia das aprendizagens” (SCREMIN, 2009, p. 73).

Partindo do princípio de que a docência é uma profissão de interação humana (TARDIF, 2000) e que provoca mudanças nas pessoas envolvidas, entende-se que a ação docente, além de impactar nos alunos, gera no professor modificações na sua forma de atuação e nos processos de ensino aprendizagem, onde os “saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 13). O professor tem um papel fundamental nesse processo de construção e reconstrução dos saberes, bem como no desenvolvimento do indivíduo nas dimensões social, intelectual, psicológica, dentre outras, independente da modalidade de ensino, seja ele no presencial ou a distância.

Assim, essa pesquisa foi desenvolvida visando analisar a qualidade do curso de Pedagogia por meio da EaD em relação à formação de professores, em função dos diversos questionamentos sobre a qualidade dos cursos nessa modalidade de ensino, associada curricular do curso que busque contemplar as competências e conhecimentos à matriz necessários à formação. Logo, com o objetivo de esclarecer ao leitor sobre essas atribuições, destacamos algumas pertinências do Pedagogo no papel de professor, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006, que no Art. 5º (DCN/2006, p. 2) determina que o profissional deverá:

Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos [...]; [fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria]; [ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano]; [relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação...]; [...] promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.

Se pensarmos em docência no sentido mais amplo, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2006, p. 2) que consideram as atividades docentes como também a “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, as atribuições tornam-se mais vastas e complexas.

Em paralelo às discussões sobre as DCN que têm ocorrido entre os atores do meio educacional e as atribuições do Pedagogo, vimos também que a qualificação dos professores tem sido muito discutida, no sentido de buscar gerar soluções para a formação de professores para a educação básica brasileira. Observa-se, com isso, que a qualidade da educação está fortemente associada à qualidade da formação dos professores, independente das demais variáveis que possam influenciar essa qualidade.

Nessa discussão pela busca da qualidade da educação, nos deparamos com a situação da expansão do curso de Pedagogia na modalidade EaD, que apareceu em 2012 em primeiro lugar no ranking de matrículas nessa modalidade de ensino, com 295.702 alunos matriculados, representando 26,6% das matrículas em EaD

(INEP, 2012). Desses, 118.780<sup>22</sup>, são professores da educação básica, representando 40% das matrículas do curso de Pedagogia através da EaD (INEP, 2012). Constata-se com isso que parte desses profissionais da educação está buscando maior qualificação para o exercício de sua função, ou seja, buscam uma formação que seja voltada para sua prática profissional que, indiretamente, pode sinalizar também um interesse pela qualidade da educação. Nesse contexto pode-se considerar que o conceito da qualidade da formação está associado a: “apresentar o novo”, para que ocorra a “inovação em sala” (Aluna Lima da Instituição “A” ) e “aplicabilidade’ do que aprendeu no curso no dia a dia” (Aluna Paula da Instituição “B”). Mostrando com isso o que Tardif (2000) considera como uma formação de qualidade, ou seja, uma formação centrada na realidade do mundo e do trabalho.

Para um melhor entendimento do conceito de qualidade voltado para educação, partimos do princípio de que qualidade é um conceito dinâmico por estar associado “aos objetivos e exigências da sociedade em dado tempo e lugar” (JULLIATTO, 2010, p. 71), gerando com isso diversas interpretações e definições.

Sendo assim, adotamos os conceitos associados à epistemologia da prática profissional que Tardif (2000, p. 13) define como:

O estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Podemos compreender então que os saberes adquiridos durante a formação, quando aplicados na atividade profissional podem ser vistos como um conceito da qualidade conforme apontados pelas alunas:

Mesmo tendo a experiência, o curso está ajudando. Porque sempre tem um novo jeito para você fazer diferente, para você fazer sua aula diferente, gerando uma qualidade maior em sala de aula (aluna Lima da Instituição “A”).

A faculdade me ajudou a compreender melhor a criança, e com isso você consegue fazer uma adequação melhor da sua aula,

---

<sup>22</sup>Censo Escolar da Educação Básica 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2014.

respeitando o limite e o momento da criança (aluna Maria da Instituição “B”).

Assim, pensando educação a partir do par de experiência/sentido, conforme aponta Bondía (2002), observa-se através das entrevistas que de fato os saberes geraram sentido para as alunas, que conseqüentemente as levou à experiência através da prática em sala. Nesse contexto, a experiência das alunas que foram entrevistadas e que atuavam como professoras foi o ponto principal para analisar a qualidade do curso de Pedagogia a distância.

### 5.3 A ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA EAD E O PERFIL DOS ESTUDANTES

Assim, como foi apresentado um panorama sobre o *lócus* dessa pesquisa, apresentaremos a seguir uma visão geral sobre os motivos pela busca do curso de Pedagogia através da EaD e o perfil dos alunos.

Foi identificado que existe uma divergência de opinião em relação aos motivos que levam as pessoas a procurar curso de Pedagogia na modalidade EaD. Apesar de todos os entrevistados concordarem que o principal motivo é a flexibilidade de horário, em função da falta de tempo dos alunos, pois a maioria trabalha ou faz estágio, a Coordenadora da Instituição “A” e o diretor dessa mesma instituição mencionaram um segundo motivo que está relacionado à questão financeira, por realmente ser um curso mais em conta, como pode ser observado na fala do Diretor Administrativo da Instituição “A”:

É natural que o curso seja mais barato e tem que ser, pois o custo de um professor da EaD é diluído por milhares de alunos e, com isso, a mensalidade fica muito mais barata (Diretor Administrativo da Instituição “A”).

Fato que corrobora com a visão que a EaD passou a ser uma forte concorrente do ensino presencial em função das facilidades associadas ao tempo, espaço, métodos de aprendizagem e por praticar preços menores (GIOLO, 2008).

Mas fazendo um contraponto com essa percepção, as alunas entrevistadas das duas instituições, o tutor da Instituição “A” e a coordenadora/tutora da Instituição “B” informaram que o motivo de fato é a falta de tempo, que está associado ao

trabalho e aos diversos papéis que as mesmas precisam desempenhar, conforme mencionado pelas alunas:

A distância, por causa da flexibilidade do horário (Aluna Lima – Instituição “A”).

A distância, porque eu quis encaixar a minha falta de tempo, porque tenho dois filhos e trabalho o dia todo, para eu ir uma vez por semana e complementar os estudos em casa, foi o ideal (Aluna Paula - Instituição “B”).

A distância, porque tenho flexibilidade de horário por não ser todos os dias dá para organizar o tempo em casa para estudar mais (Aluna Maria – Instituição “B”).

Vimos com isso que a EaD passou a ser uma grande aliada na democratização de acesso ao Ensino Superior, pois permite que os alunos desenvolvam suas atividades no seu tempo, ritmo e espaço, de acordo com um planejamento pré-estabelecido pelo curso (ALMEIDA; MARIA, 2003). Fruto da estratégia adotada pelo governo em relação à expansão do ensino superior, através da regulamentação da EaD.

Nesse sentido é interessante entender o perfil dos alunos desse curso de Pedagogia, que na sua grande maioria trabalha, conforme informação do diretor administrativo da Instituição “A”, *“o professor busca no Ensino Superior uma forma de ampliar sua qualificação e alcançar melhores posições no mercado de trabalho e na EaD por falta de tempo”* e informação da coordenadora/tutora da Instituição “B”, *os alunos, na maioria, é professor atuante da rede de ensino”*.

Esse perfil de aluno se enquadra nas duas IES pesquisadas. Trata-se de uma população mais adulta que, conforme a coordenadora/tutora da Instituição “B” afirma: *“quando jovens não tiveram condições de estudar”*. Esta população considerada típica na EaD, segundo Sanchez (2008).

Um ponto de destaque se encontra no fato de que todas as alunas entrevistadas fizeram o antigo curso Normal, atuam como professoras, mas buscam no curso de Pedagogia um maior preparo, uma vez que sentem a necessidade de expandir sua visão sobre os processos educacionais, como também um melhor posicionamento em sala de aula com os alunos, considerando o novo contexto de mundo:

Porque eu já estava atuando nessa área como professora, então eu queria melhorar o meu trabalho. Eu acho que sempre acrescenta mais alguma coisa, melhora seu desempenho em sala de aula. Abre mais a sua mente para outras coisas que às vezes no curso Normal, assim passa despercebido (Aluna Maria – Instituição “B”).

Para agregar mais valor àquilo que eu já vinha fazendo, tinha a prática, mas eu precisava das teorias para desenvolver o meu trabalho com as crianças. Para compreender tudo aquilo que eu já fazia (Aluna Aparecida - Instituição “B”).

É uma realização profissional na área que eu atuo eu vivo para isso, eu respiro educação. Eu exercia a função, mas não me sentia completa e resolvi buscar a formação (Aluna Brito – Instituição “A”).

Outro ponto interessante em relação às IES pesquisadas está no posicionamento do curso de Pedagogia, em relação ao número de matrículas, quando comparado aos demais cursos. Ou seja, dos oito cursos de graduação oferecidos pela Instituição “A”, entre Bacharelado e Licenciatura, o curso de Pedagogia, nessa instituição pesquisada, aparece em 3º lugar em relação ao número de matrículas, perdendo para os cursos de Administração e Serviço Social, dado que já havia sido observado no Censo de Educação Superior Brasil de 2012, quando investigado o posicionamento desse curso em relação às demais graduações em EaD, conforme apresentado em capítulos anteriores. No entanto, não foi possível observar o posicionamento desse curso na Instituição “B”.

#### 5.4 PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES, TUTOR E DIRETOR ADMINISTRATIVO EM RELAÇÃO À QUALIDADE DO CURSO

Conforme visto em capítulos anteriores, existe uma grande dificuldade em definir a qualidade do ensino, uma vez que o conceito de qualidade é dinâmico, subjetivo e comporta diversas abordagens. Sendo assim, conceituar qualidade da educação não é uma tarefa fácil, já que nos deparamos com diversas ambiguidades, incertezas, complexidades e algumas controvérsias por parte de alguns autores.

Como aponta Juliatto (2010), a qualidade da educação deve ser entendida considerando a relação com “*espaciotemporalidade específica*”. Esse conceito “estabelece que qualquer sociedade, em dado tempo, tem de definir a qualidade da educação pela qual opta”(JULIATTO, 2010, p. 71). Desta forma, para entendermos o

conceito de qualidade adotado nessa pesquisa, utilizamos como fundamentação a definição de Juliatto (2010), que reforça a importância do alinhamento e coerência, com “certa escala de valores, objetivos e exigências da sociedade em dado tempo e lugar” (JULIATTO, 2010, p. 71).

Ou seja, qualidade passa a ser vista como algo subjetivo. “A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento chegou à conclusão de que não há meio técnico de bordejar a natureza subjetiva do conceito de qualidade” (JULIATTO, 2010, p. 77). Visando responder à questão da eficácia do curso de Pedagogia como um dos aspectos da qualidade, pode-se sintetizar dizendo que o aluno através do curso consegue adquirir uma visão crítica sobre sua postura em sala de aula e adequá-la de acordo com as situações vivenciadas, como relataram o diretor da Instituição “A” e a coordenadora/tutora da Instituição “B”:

É, ele já tem a prática, mas só que às vezes ele tem uma visão do momento da coisa. Ele tem uma visão imediatista. Eu acredito que ele não tenha a visão de sociedade envolvida na educação, isso ele aprende na Pedagogia (Diretor da Instituição “A”).  
O diretor que tem aluno estagiando fala que eles são mais eficazes, são mais experientes. Isso em função da exigência da Instituição “B” com EaD, por causa do preconceito que existe. O aluno da instituição precisa ter uma consciência crítica e fazer a diferença no mercado (Coordenadora/tutora da Instituição “B”).

Partindo do princípio de que um dos objetivos do curso de Pedagogia é proporcionar a reflexão crítica e que a eficácia pode ser vista como produção do efeito desejado (JULIATTO, 2010), observa-se que nesse quesito as instituições têm alcançado o seu objetivo em relação à eficácia no preparo do profissional.

Com isso, pode-se dizer que essa modalidade de ensino através da autoaprendizagem mediada por recursos didáticos organizados (LDB/96) é vista como um caminho que colabora de forma eficaz com a formação docente, apesar de não substituir o professor. Por isso a necessidade de um tutor presencial para mediar o processo de aprendizagem e para proporcionar a troca de saberes. “*Essa tecnologia facilita o aprendizado. Ela é uma ferramenta, ela é um meio e não substitui o professor*” (Diretor da Instituição “A”).

Corroborando com essa afirmativa, a coordenadora da Instituição “A” relatou a importância dos encontros presenciais, *“pois a troca e as discussões sobre as situações do dia a dia em sala de aula são fundamentais para a formação”*. Analisando ainda a questão da eficácia, verificou-se que a formação na Instituição “A” tem uma concepção filosófica e científica, mas com foco na prática, conforme diz o tutor desta instituição: *“A Instituição visa ter um profissional qualificado não só na parte teórica, mas na questão da praticidade.”*

Segundo Nóvoa (2007) a formação docente deve ser centrada nas práticas, pois por vezes é muito teórica ou metodológica, havendo uma deficiência nas práticas e reflexão sobre as práticas.

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS SOB A ÓTICA DOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE

Visando responder às questões relacionadas à qualidade do curso de Pedagogia a distância, tendo como parâmetros os Referenciais de Qualidade (BRASIL,2006), a pesquisa foi dividida a partir dos seguintes indicadores: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação, material didático, avaliação e equipe multidisciplinar.

### 5.5.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

Partindo do princípio de que, em relação a esse indicador, os Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2006) advogam por informações claras para os alunos e para os interessados na EaD, sobre o curso e sua proposta pedagógica, de forma que essas informações sejam tratadas com transparência, apresentando os princípios e diretrizes que irão fundamentar o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, foram analisadas as propostas pedagógicas de ambas as IES. Constatou-se que as duas apresentam, em seus sites, as propostas pedagógicas do curso de forma clara e transparente. Porém a Instituição “B” é mais clara quanto à concepção de educação. Percebe-se que a Instituição “B”tem uma preocupação maior com a formação teórico-científica do aluno, no que diz respeito à pesquisa. Essa instituição apresenta, em sua matriz curricular,300 horas destinadas à pesquisa direcionada. São elas: Pesquisa na Prática Pedagógica Perfil do Professor,

Pesquisa na Prática Pedagógica Mapeamento Escolar e A Prática Pedagógica da Observação a Docência. Essas horas são computadas como disciplinas e estão divididas de acordo com o núcleo de conhecimento de cada módulo do curso. O objetivo dessas disciplinas, conforme consta na ementa do curso, é estimular a própria pesquisa e buscar a articulação entre teoria e prática. Para tentar entender tal situação, é interessante refletir sobre a fala da coordenadora/tutora da Instituição “B” quanto ao alto grau de exigência da Instituição de Ensino que é feita ao aluno em relação às atividades do curso. Ela afirma que: “*acho que é em função do preconceito que existe com a EaD*”. Ou seja, confirmando a necessidade do acompanhamento do aluno, bem como a cobrança em relação às atividades, visando garantir a qualidade do curso e combater o preconceito existente em relação a EaD. Vale ressaltar que essas disciplinas ocorrem antes do estágio obrigatório.

Com base no relato da coordenadora/tutora da Instituição "B", pode-se dizer que essa diferenciação na matriz curricular quando comparada à Instituição “A”, está associada à questão de tornar o curso de Pedagogia na EaD reconhecido como um curso que pode ser vinculado também à pesquisa, na tentativa de combater o “preconceito” mencionado pela coordenadora/tutora, pois conforme visto em outros capítulos, alguns autores como Pino (2008) e Barreto (2008) apontam para a restrição à formação de professores por meio da EaD em função da desvinculação da pesquisa.

A Instituição “A” parece ter uma preocupação maior com a praticidade do que com a pesquisa, isso está demonstrado no depoimento da coordenadora dessa instituição, que durante toda a entrevista relatou a importância de “trabalhar a prática” e, em nenhum momento, por mais que o tema tenha sido perguntado, relatou sobre a concepção de pesquisa no curso.

Ainda na opção epistemológica de educação, os coordenadores e tutores pesquisados das duas IES informaram que só acreditam na qualidade do curso de Pedagogia por meio da EaD para formação docente, se houver momentos presenciais, pois por mais ricos que sejam os materiais didáticos e por melhor que seja a chamada "*Webaula*"<sup>23</sup> a troca de experiência é muito importante, a interação

---

<sup>23</sup> Aulas que acontecem através do uso de tecnologia, podendo ser assíncronas ou síncronas. Na Instituição “A”, a *Webaula* acontece de forma síncrona, permitindo também discussões com os professores que estão conduzindo a aula em tempo real. Na Instituição “B” a *Webaula* é assíncronas e acontecem o apoio do tutor a distância e presencial.

humana e o estímulo ao estudo de forma presencial é o grande diferencial, pois os alunos precisam desse contato.

Para a coordenadora e o tutor da Instituição “A” e a coordenadora/tutora da Instituição “B”, em se tratando da necessidade de ter o contato presencial é possível afirmar:

Somente através da EaD é complicado, pois a troca de experiências e as discussões sobre as situações do dia a dia em sala de aula são fundamentais para a formação. Por mais rico que seja o material da EaD é necessário a troca, Por isso o semipresencial, ou seja as aulas que acontecem uma vez por semana são fundamentais. Os fóruns e chats tornam-se complemento (Coordenadora da Instituição “A”).

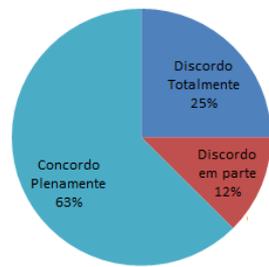
Eu costumo dizer, que a EAD é, dependendo do aluno, melhor que uma graduação presencial. Porque depende do incentivo, da responsabilidade e da preocupação de cada aluno, se ele não tiver a preocupação, se ele achar que é só ele estaraqui uma vez por semana já é o suficiente para aprender, ele vai se enganar (Tutor da Instituição “A”).

Eu creio que sem os encontros presenciais a qualidade ficaria um pouco a desejar. Porque o aluno precisa ser estimulado. Ele precisa se organizar, se planejar e estudar. O aluno tem que perceber que tem alguém ali com ele (Coordenadora/Tutora da Instituição “B”).

Corroborando com a percepção da coordenadora da Instituição “A” e da coordenadora/tutora da Instituição “B”, o tutor presencial da Instituição “A” afirma: *“Acho que seria mais complicado se fosse só a distância. Os encontros presenciais uma vez por semana são importantes, pois precisa haver interação humana”*.

De acordo com o relato acima, quanto à necessidade das aulas presenciais, vale destacar que as docentes concordam com a importância dos encontros presenciais para fomentar a troca de experiência, como menciona a aluna Lima da Instituição “A”: *“A teoria da aula online ajuda, mas a prática em sala e de todo mundo trocando, é melhor”*. Quando foi perguntado sobre a possibilidade da EaD de formar um profissional crítico e reflexivo e sobre a possibilidade da reflexão sobre a prática sem os encontros presenciais, 63% das alunas da Instituição “B” concordam plenamente e 20% da Instituição “A” concordam em parte e 7% concordam plenamente. Ponto que mostra que não existe ainda um consenso em relação à modalidade sem os encontros presenciais. Para alguns a falta do tutor presencial e a ausência dos encontros afetaria a formação. Percebe-se que, para outros alunos, o cursototalmente a distância não afetaria a formação de um profissional crítico e reflexivo.

Se não houver o tutor de sala e os encontros presenciais, seria possível a reflexão sobre a prática e a formação do profissional crítico e reflexivo.



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição "B" Agosto/2014



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição "A" Julho/2014

Através desses depoimentos, constata-se o que diversos autores apontam sobre formar educadores que irão formar outros indivíduos no ensino presencial. Onde se coloca o professor como o ponto central para a interação humana, bem como o mediador do processo ensino-aprendizagem para que a troca de experiência e a reflexão sobre a prática aconteça, visando rever as práticas educativas e como atender às necessidades da sociedade (NÓVOA, 2007; GATTI, 2009; FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007).

Nesse sentido, foi identificado que as duas IES, apesar de estarem registradas como EaD (INEP, 2011), possuem encontros presenciais, registrando-se que todos os participantes da pesquisa mencionam a modalidade como semipresencial, ou seja, a Instituição "A" possui encontros semanais e a Instituição "B", quinzenais. Os encontros presenciais da Instituição "A" acontecem por meio da *Webaula*. Trata-se de um recurso tecnológico disponível no ambiente virtual de aprendizagem através da internet, onde o professor, que fisicamente encontra-se na matriz da Instituição, conduz uma aula em tempo real, interagindo com o aluno através de *chat*, sendo que essa mediação no *chat* entre aluno e docente é feita por meio de tutor de sala, que também complementa a aula com atividades e orientações. Os encontros são organizados de acordo com o período da turma, considerando as disciplinas que estão sendo cursadas dentro do semestre.

Na Instituição "B" não há *Webaula*. Os encontros e as interações com os docentes não acontecem em sala de aula como na Instituição "A". Nessa Instituição existe a teleaula, que são vídeos, onde os docentes apresentam os temas relacionados aos conteúdos e o tutor de sala atua como um facilitador do processo de aprendizagem.

Quando comparadas as duas IES, percebe-se uma grande diferença na organização da metodologia e nos processos educativos, em especial nos encontros presenciais através da *Webaula*, pois a Instituição “A” organiza os temas que serão trabalhados durante as aulas, conforme as disciplinas do período do curso, como acontece no ensino presencial. Já a Instituição “B”, nos encontros presenciais, onde a *Teleaula* não acontece em tempo real, os temas são organizados e selecionados de acordo com o núcleo de conhecimento que está sendo trabalhado no trimestre, independente do período do curso, pois conforme relatado pela coordenadora/tutora os temas apresentados na *Teleaula*, são comuns, independente do período do curso, cujo o objetivo é propiciar a troca de experiências e a interação entre os alunos. A partir dessa observação pode-se concluir que a *Webaula* e a *Teleaula* são ferramentas com a tentativa de proporcionar a troca de experiências e o aprendizado coletivo, para atender à regulamentação dos Referenciais de Qualidade, que dizem que o curso “deve prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada” (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007, p. 11).

Esses encontros, além de proporcionarem a troca de experiências, ajudam a estreitar o relacionamento entre os alunos, de tal forma que eles conseguem criar grupos por afinidades, como acontece no ensino presencial.

No caso, a gente tem uma aula presencial de quinze em quinze dias. Então nessas aulas a gente sempre tem muitas dinâmicas, trabalho em grupos e debates. Nesses trabalhos a gente sempre procura estar se conhecendo mais e trocando experiências. Dessa forma a gente consegue essa relação melhor (Aluna Maria - Instituição “B”).

A troca com os colegas acho que é a mesma coisa que o presencial. Nos reunimos até com pessoas que moram perto da nossa casa, que nem conhecíamos, e tem a troca não só aqui, mas fora também (Aluna Paula - Instituição “B”).

No grupo “A Grande Família” do qual eu faço parte a experiência é única. Quando o curso terminar, teremos para sempre uma marca, somos mesmo uma grande família e o modo como realizamos os trabalhos é inédito (Aluna Nilza - Instituição “A”).

Desmistifica-se a ideia de que um curso a distância não propicia a troca e que a ausência de um ambiente universitário pode prejudicar a formação, uma vez que não ocorre as relações pessoais (GIOLO, 2008). Observa-se que mesmo diante de

uma parcela dos alunos não percebendo a necessidade dos encontros presenciais de forma mais contundente, foi identificado nas entrevistas que os alunos criam mecanismos para que o encontro entre eles ocorra, seja no presencial ou pelo *Facebook*, mostrando que de fato a troca e as relações intersubjetivas são fatores importantes e inerentes ao ser humano, conforme aponta Giolo, 2008. Mas que mesmo no ambiente virtual essa relação é factível, como visto pelas alunas que disseram:

Nos reunimos uma vez por semana. Nós abrimos uma página lá no face, que a gente conversa online, de casa, todo mundo conversa junto e ai tem aquele horário direitinho para a troca (Aluna Lima - Instituição "A").

Há uma troca constante. E às vezes nós fazemos trabalho pelo face, e ali todo mundo troca experiências (Aluna Brito - Instituição "A").  
A gente consegue trocar pela aula online. A gente pode conversar com o professor por e-mail, chat e com os alunos pelo chat. A troca de saberes ajuda no nosso crescimento profissional, porque às vezes uma situação que a gente passa alguém já passou. Então ouvir a experiência dele, como ele agiu o que deu certo ou não, pode ajudar e contribuir para a gente resolver o problema ou a situação (Aluna Brito - Instituição "B").

Tendo como premissa que na Instituição "B" os encontros presenciais acontecem de forma mais espaçada, ou seja, quinzenalmente, observa-se que as respostas dessas alunas em relação à ausência do encontro presencial e o relato da aluna Brito sobre esse tema apresentam um índice maior de favorabilidade. Parece que a expectativa desse grupo em relação à interferência do tutor no processo de aprendizagem é menor em função do mesmo ter criado seu próprio mecanismo de aprendizagem, bem como de troca entre os colegas de turma de forma mais assertiva.

Sabe-se da importância do ambiente universitário como meio de socialização, de vida política, de troca de experiências e de saberes, mas observa-se que na EaD também é possível, pois essa modalidade não se resume na aquisição de conhecimento, mas favorece os encontros através de suas ferramentas, associadas à questão de que os alunos, quando necessário, estabelecem a relação direta com o outro, seja com o colega de turma, ou com o tutor presencial, como referência para sua atuação no dia a dia.

Refletindo ainda sobre a EaD, para formação docente através do curso de Pedagogia, as duas IES oferecem ferramentas tecnológicas, como fórum e *chat*, como recursos que possibilitam a troca de conhecimentos e de experiências, através da reflexão dessas práticas, na busca de aperfeiçoamento das práticas educativas.

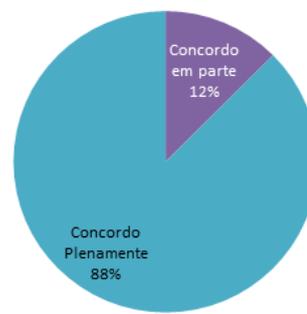
Como exemplo, o tutor da Instituição “A” informou que o professor virtual, através do fórum ou do *chat*, apresenta questões ou situações “*provocativas para que os alunos possam refletir e trocar ideias, revendo os seus conceitos*”. Já a coordenadora dessa mesma instituição informou que os alunos são levados a construir uma postura crítica sobre o processo de educação, “*através das discussões em sala de aula via satélite, com utilização de chat e através dos questionamentos do tutor presencial*”.

A Instituição “B” também utiliza o recurso do fórum e *chat* como um fomento para a troca de experiências, mas com bem menos intensidade que a Instituição “A”, uma vez que as aulas online são assíncronas. Porém ambas as IES utilizam as ferramentas propostas pela EaD, mas com uma grande contribuição do tutor presencial e com destaque ao tutor da Instituição “A” que atua como um mediador entre o professor virtual e os alunos. Pode-se dizer que na Instituição “A” essa mediação é mais intensa, em função das aulas acontecerem em tempo real, porém nas duas IES os tutores são ativos no fomento de debates e discussões em sala de aula, conforme visto nos gráficos abaixo:

**Os tutores proporcionam debates e discussões como atividade em sala de aula**



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição “A” Agosto/2014



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição “B” Agosto/2014

Quando perguntado às alunas sobre as relações, partilhas estabelecidas no decorrer do curso com os atores envolvidos e como essas relações acontecem no curso a distância, elas disseram:

Na relação com a nossa tutora, em sala, a troca é direta. E o restante do grupo se reúne, bate papo e discute. Em relação à tutora, ela traz a experiência dela em sala de aula diferente da que eu trabalho. Então se pode fazer um paralelo. O coordenador sempre apresenta algo novo no ensino. Exemplo: Curso de elaboração de prova e de plano de aula. Então tem essa troca (Aluna Brito – Instituição “A”).

Temos nossa tutora que nos ajuda nos trabalhos, coisa que o professor online não ajuda. São eles que fazem essa troca conosco (Aluna Paula – Instituição “B”).

Parece que o principal foco da Instituição “B” em relação à utilização das ferramentas tecnológicas que são utilizadas para a troca de conhecimento e estímulo à reflexão é utilizado mais como cumprimento da regulamentação dos Referenciais do que na busca por uma maior interação entre aluno/professor/tutor, bem como no compartilhamento de saberes e experiências, pois a coordenadora da instituição “B” relatou que *“o contato do aluno/professor é muito pequeno, a interação acontece mesmo é com o tutor”*. Em síntese, pode-se dizer que de fato a concepção epistemológica das IES em relação à Educação é o grande balizador da qualidade do curso, pois a partir dessa concepção é que serão estabelecidos os processos educativos (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007).

A falta de uma fiscalização rigorosa em relação aos indicadores de qualidade estipulados pelos Referenciais de Qualidade, bem como um maior acompanhamento dos procedimentos educativos que estão sendo adotados nos Polos Presenciais e nas IES, associada à autonomia que é dada às IES no estabelecimento de seus procedimentos metodológicos, pode gerar uma percepção de fragilidade da EaD no processo educacional. Conforme apontado por alguns autores, como Castanheira (2009), Giolo (2008) e Catani (2007), como baixa qualidade do ensino e ainda como mercantilização do Ensino Superior, principalmente quando se refere à IES privada na modalidade de EaD, por conta do seu crescimento.

Ponto importante que deve ser considerado, mas que não é muito diferente do ensino presencial. Sabe-se que a crítica e a preocupação com a qualidade da

educação não é particularidade da EaD mas se aplica ao ensino brasileiro independente da modalidade, conforme aponta Catani (2007, p. 419):

Embora o acesso dos jovens à educação superior tenha se ampliado consideravelmente em cerca de duas décadas, a qualidade do ensino caiu, em função da falta de recursos para a expansão no setor público e em decorrência da não-dedicação da grande maioria de instituições privadas (setor que passou a ser o predominante).

Nesse contexto, visando responder à questão de estudo sobre a maneira que o curso de Pedagogia a distância se organiza para que a troca de experiências e a articulação entre a teoria e prática aconteçam, pode-se sintetizar dizendo que existem tentativas para que essa troca de experiências aconteça. No entanto, as possibilidades são menores que no ensino presencial, o que é natural em função do número de encontros presenciais. Porém, como relatou a coordenadora da Instituição “B”:

Essa troca também está relacionada ao interesse do aluno e ao perfil do professor, pois existem muitos professores “cuspe e giz” no ensino presencial que não favorecem a troca de experiência, bem como a articulação da teoria com a prática.

A pesquisada usou o termo “cuspe e giz” para associar ao professor que apenas transmite a teoria sem discussões, sem relacioná-la com a prática. Nesse contexto, Moran (2002) aponta para as tecnologias interativas da EaD, como um recurso “que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo” (MORAN, 2002, p. 2), mostrando que é possível, sim, a troca e a interação entre os atores envolvidos no processo educacional através da EaD, desde que se tenha como concepção a “EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA” (REFERENCIAS DE QUALIDADE, 2007, p. 7).

#### 5.5.2 Materiais Didáticos

Segundo os Referencias de Qualidade (2007, p. 14), os materiais didáticos para EaD visam:

Integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros.

Tendo em vista que o ponto central da EaD é a interatividade que emerge com a inovação tecnológica, reforçando a necessidade de adoção da pedagogia interativa que, segundo Silva (2010), coloca o aluno no centro do processo da aprendizagem, onde o conhecimento é construído através das interações com todos os atores envolvidos, os professores e tutores são os agentes que promovem essa interação estimulando a construção do conhecimento coletivo, através dos encontros presenciais, mas fundamentalmente através dos recursos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem. Assim, segundo Castilho (2011, p. 78), o aluno é:

Quase integralmente responsável pelo aprendizado com base na orientação espinal do professor-autor, tendo como mediação os instrumentos oferecidos pela teleinformática.

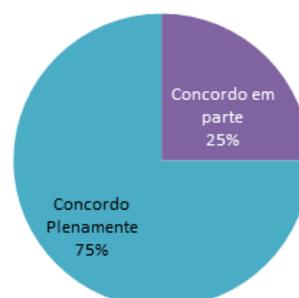
Desta forma os materiais didáticos precisam favorecer a construção do conhecimento e a mediação entre aluno e professor.

Nesse contexto, pode-se dizer que os alunos pesquisados estão satisfeitos quanto à qualidade dos materiais didáticos. Observa-se que nas duas IES o índice de concordância é expressivo. Percebe-se então que esses materiais, para a maioria dos alunos, promove a autonomia dos estudos, outro ponto importante na EaD já que se tratam de alunos autônomos.

**Os materiais didáticos (impressos e audiovisuais), são elaborados de forma clara e compreensível, promovendo a autonomia de estudos e boa qualidade (apostila, CD, DVD's, etc...)**



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição "A" Agosto/2014



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição "B" Agosto/2014

### 5.5.3 Sistema de Comunicação

O desenvolvimento da Educação a Distância está associado, como já vimos, à popularização e à democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), que utilizam métodos e recursos onde tempo e espaço não são restritivos para que o ensino ocorra. No entanto, as tecnologias devem estar apoiadas em uma filosofia de aprendizagem que proporcione a interação no processo ensino-aprendizagem, com a “garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados” (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007 p. 10), tendo o aluno como foco do programa educacional e a interação com princípio básico.

Segundo Belloni (2009), interação e interatividade são conceitos distintos. Entende-se interatividade como “característica técnica que significa possibilidade do usuário interagir com uma máquina” (BELLONI, 2009, p. 58). No processo de aprendizagem a distância, a interatividade ocorre através dos recursos disponibilizados, como: telefone, fórum de debates, *chat*, rede etc. No caso da interação, esta é vista como uma : “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, que pode ser direta ou indireta, mediatizada por algum veículo técnico de comunicação” (BELLONI, 2009, p. 58). Assim sendo, para que a EaD seja efetiva, a interação é fundamental, e em consequência disso, os recursos de comunicação tornam-se imprescindíveis.

Para a pesquisa em questão, as duas IES pesquisadas oferecem praticamente os mesmos recursos de interatividade, como: fórum, *chat*, e-mail, telefone para atendimento, tutor eletrônico etc. Porém a Instituição “A” demonstra ter um atendimento ao estudante diferenciado quando comparada à Instituição “B”. Na Instituição “A”, o atendimento é feito por telefone, e-mail, tutor eletrônico e com prazo de resposta de até 48 horas e pessoalmente na secretaria, que funciona nos três turnos do dia. Em relação aos recursos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como fórum e *chat*, foi possível observar que, na Instituição “A”, há uma utilização mais eficaz, inclusive em relação à *Webaula* que permite a interação entre professor e aluno. Já na Instituição “B”, diferente da “A”, a interação é mediada pelo tutor presencial, conforme explicado anteriormente e, quanto ao atendimento presencial nessa instituição, esse é feito em dois turnos, o da tarde e o da noite.

Assim sendo, um dos itens que chama a atenção em relação ao cumprimento das exigências legais é que atualmente, na Instituição “B”, foi possível perceber que a interação professor e estudante, só ocorre através de *chat* ou fórum, conforme relato da coordenadora/tutora da Instituição “B”: “*Atualmente essa interação (professor-aluno) só acontece nas atividades com utilização de chat e fórum*”. Quanto ao contato com o professor para esclarecimento e orientação em relação a temas de conteúdo e outros, quem faz a mediação é um tutor presencial. Segundo os Referenciais de Qualidade para EaD, a interação entre professor-aluno, tutor-aluno deve ser privilegiada e garantida “para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos” (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007, p. 11). Vale ressaltar que esses encontros devem acontecer com periodicidade, cuja frequência é determinada pela natureza do curso oferecido e pela metodologia de ensino praticada (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007). Nesse sentido, cabe ressaltar as diferenças existentes nas duas instituições pesquisadas pois, mesmo os cursos sendo da mesma natureza e adotando essencialmente a mesma metodologia, possuem práticas diferenciadas.

Na Instituição “A”, os encontros presenciais acontecem semanalmente, através da *Webaula* transmitida ao vivo, via satélite, e na Instituição “B” os encontros acontecem quinzenalmente, através da *Teleaula* que é assíncrona. Nas duas IES o tutor acompanha as aulas e orienta os alunos nas atividades propostas pelo professor que conduz a *Webaula*. Vale lembrar que na Instituição “B” a coordenadora exerce também a função de tutora.

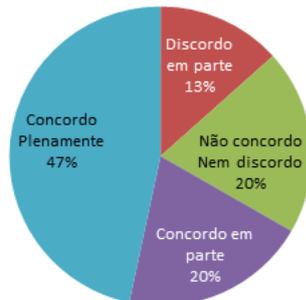
Como na Instituição “B” a *Teleaula* é assíncrona, os temas das aulas podem ser alterados de acordo com o critério adotado pela coordenadora/tutora. Enquanto na Instituição “A”, as aulas e os materiais complementares são organizados e planejados de acordo com o plano de curso, não dando autonomia ao tutor de selecionar o tema a ser apresentado. Assim, o tutor da Instituição “A” recebe com antecedência um plano de aula com todas as informações da *Webaula*.

Essa diferenciação pode apresentar dois pontos que merecem atenção redobrada. O primeiro trata da questão do aproveitamento efetivo das aulas, pois mesmo com o planejamento da Instituição “B”, a seleção do tema a ser tratado fica a critério da coordenadora/tutora, o que pode gerar dispersão e desinteresse dos alunos, pois conforme o relato da coordenadora/tutora da Instituição “B” “*os alunos gostam de desviar o assunto e muitas das vezes se dispersam*”. O segundo ponto

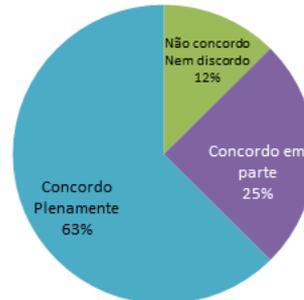
que precisa de atenção é o engessamento do planejamento dos encontros presenciais, que pode levar o tutor a não perceber o quanto as atividades propostas podem não agregar no processo de aprendizagem.

Quando perguntado aos alunos se as ferramentas síncronas disponíveis complementam o aprendizado, 67% dos alunos da Instituição “A” concordam plenamente e em parte, enquanto os alunos da Instituição “B” responderam que 75% concordam plenamente ou em parte. Essa diferença de resultado pode ser caracterizada pela menor intensidade do uso dessas ferramentas pela Instituição “B”, conforme mencionado anteriormente, gerando para esses alunos uma maior expectativa quanto ao uso das mesmas no processo ensino-aprendizagem.

As ferramentas síncronas (chats, internet, telefone, etc.) disponíveis complementam o aprendizado



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição “A” Agosto/2014



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição “B” Agosto/2014

Segundo Moran (2005), para um curso de educação a distância ser bom, precisa de um planejamento bem estruturado, mas sem muita rigidez. Sendo assim, a atenção precisa estar no perfil e na qualificação dos profissionais que estão atuando nessa modalidade, conforme veremos a seguir.

#### 5.5.4 Equipe Multidisciplinar

No programa a distância, eleva-se o nível de exigência dos recursos humanos envolvidos. Nessa equipe, deve haver profissionais que atuem em funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, “onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docente, tutor e pessoal técnico-administrativo” (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007, p. 19-20).

Em relação à necessidade de qualificação, as duas IES periodicamente capacitam a equipe. No caso da Instituição “A”, a capacitação ocorre para o tutor,

coordenador e para o pessoal de apoio administrativo, semestralmente, durante o período de férias escolares. Já na Instituição “B”, a coordenadora/tutora afirmou que a capacitação é constante, mas não informou a periodicidade. A coordenadora/tutora da Instituição “A” é capacitada no treinamento para tutor bem como para coordenação.

Em relação a esse indicador, cabe ressaltar que foi relatado pela coordenadora/tutora da Instituição “B” que o polo presencial não tem tutor mesmo com a exigência da Instituição de Ensino. Ou seja, ela é contratada como coordenadora do polo, mas além da sua atribuição principal exerce também a função de tutora e de apoio administrativo, que do ponto de vista da pesquisada da Instituição “B”, *“é muito cansativo cumprir todas as funções, mas por enquanto está dando”*. Isso mostra a fragilidade que existe nos polos por falta de uma fiscalização maior da Instituição de Ensino e do próprio governo.

Conforme relatado anteriormente pelos entrevistados, vale destacar ainda, a importância de um tutor atuante, tanto nos encontros presenciais, como a distância, contribuindo como processo ensino aprendizagem em linha com o projeto pedagógico, conforme determina os Referenciais de Qualidade. Sendo assim, o acúmulo de funções, associado ao número de alunos que o tutor precisa atender, poderá comprometer a qualidade do ensino.

Ao pesquisar o diretor administrativo do polo da Instituição “A”, foi identificado que, quando há uma atuação ativa na Instituição e uma gestão participativa, a visão e o alinhamento entre todos os profissionais em relação ao bom atendimento ao aluno é perceptível, bem como o esforço em garantir a qualidade do curso. Como relatado pelo diretor administrativo da Instituição “A”, *“é imprescindível ouvir os alunos para que eu possa melhorar o processo”*. Sendo assim, esse diretor, em um ano, trocou de tutor presencial duas vezes, devido às reclamações dos alunos. Relatou também que teve que mudar o polo de local, porque precisava de um espaço maior, em função do crescimento do número de alunos, mas que já estava vendo outro local, *“pois os alunos não gostaram da localização desse novo prédio”*. Como aponta Moran (2005, p. 147), para um bom curso presencial ou a distância “é necessário administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que atendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro.”

Observa-se, com isso, que uma equipe qualificada e comprometida com a educação é um indicador fundamental para a qualidade do curso de Pedagogia na EaD.

Em síntese, observa-se que os indicadores pesquisados são mencionados nas propostas do curso conforme estabelecido nos Referenciais de Qualidade. No entanto, percebe-se que alguns deles nem sempre são praticados na sua totalidade, o que pode comprometer a qualidade do curso de Pedagogia na modalidade EaD. Entretanto, foi identificado também na pesquisa em questão, que nas duas IES pesquisadas, os profissionais envolvidos diretamente com os alunos, tutores e coordenadores possuem um alto comprometimento com o processo educacional, o que favorece o cumprimento de muitos indicadores. Portanto, pode-se inferir que o curso de Pedagogia EaD atende aos Referenciais de Qualidade partindo do princípio de Demo (2005, p. 109), que diz que:

Qualidade não se expressa diretamente em números, porque não é precisamente o lado numérico da coisa, mas pode referenciar-se indiretamente através de indicadores, razão pela qual o tratamento quantitativo sempre pode ser pertinente.

#### 5.5.5 Avaliação

Quanto à avaliação, os Referenciais de Qualidade estabelecem que o sistema deve ser contínuo e abrangente. Sendo que, na EaD, a avaliação tem duas vertentes: a do aluno e a do curso como um todo, incluindo nesse contexto a avaliação institucional.

Em se tratando das instituições investigadas, observa-se na Tabela 2, quando comparados os dois sistemas de ensino, que as duas IES apresentam proposta de avaliação muito similar, com exceção apenas de mais uma avaliação que a Instituição “B” aplica, denominada Avaliação Objetiva por Disciplina, que acontece ao término de cada disciplina. Mas ambas estão alinhadas com a proposta dos Referenciais quando se refere à avaliação de aprendizagem, pois além de ser um processo contínuo, propicia o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes e ajuda o aluno a atingir os objetivos do curso (REFERENCIAIS DE QUALIDADE, 2007).

**Tabela 2:** Sistema de Avaliação de Aprendizagem e Avaliação Institucional x Instituição "A" e Instituição "B".

<b>Instituição "A"</b>	<b>Instituição "B"</b>
Produções Textuais Interdisciplinares Semestral	Relatórios e entrega de documentos pertinentes à disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica realizadas em espaços escolares e não escolares- Semestral
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso: Projeto de Ensino	TCC Trabalho de Conclusão de Curso: Artigo Científico
Prova por disciplina Individual com questões Discursivas e Objetivas - Presencial	Avaliação Discursiva Individual Presencial
Atividades Web realizadas no decorrer do semestre. Quatro por semestre	Atividade Web no decorrer do semestre: Exercício objetivo Individual
Estágio Obrigatório em: Gestão Educacional, Docência na Educação Infantil e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - totalizando 300h	Estágio Obrigatório em: Gestão Educacional, Docência na Educação Infantil e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - totalizando 300h
	Avaliação Objetiva por Disciplina online

Fonte: Tabela: Elaborada pela autora da pesquisa a partir de dados colhidos na página da Instituição "A" e Instituição "B". Acesso em: 20.04.2013.

## 5.6 CONCEPÇÃO DAS ALUNAS SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA ATRAVÉS DA EAD

Conforme visto em capítulos anteriores, qualidade da educação é um conceito difícil de ser definido em função da sua complexidade e subjetividade. Assim, dando continuidade à análise dessa pesquisa, veremos a concepção desse conceito na perspectiva dos estudantes.

Segundo Juliatto (2010 p. 89), "[...] a qualidade da educação poderia ser abordada ainda do ponto de vista daqueles que a experimentam [...] examiná-la sob a ótica dos docentes." Mesmo sabendo que os alunos não têm a mesma percepção no tocante à qualidade da educação, uma vez que as expectativas e necessidades das pessoas são diferentes, a avaliação desses atores é de extrema importância, já que os estudantes vivenciam e sentem todo o processo educacional, podendo assim, avaliar o quanto o curso está contribuindo com a sua formação profissional.

Como aponta Juliatto (2010, p. 89), “os alunos querem que valha a pena o seu investimento, tempo, esforço e dinheiro.”

Nesse contexto, antes de identificar o conceito de qualidade da educação por parte dos estudantes, perguntamos às seis alunas entrevistadas o que seria qualidade do Ensino Superior. Pode-se perceber que apesar de todas conseguirem demonstrar a qualidade através de exemplos vívidos, tiveram dificuldade em definir o que de fato é qualidade, como aponta Juliatto (2010) sobre a dificuldade de conceituar a qualidade desassociada das coisas que se possuem.

No entanto, mesmo diante dessa dificuldade, observa-se que, para as alunas entrevistadas, qualidade do Ensino Superior significa ter bons professores com experiência no tema que está sendo trabalhado, didática para transmitir o conteúdo, acessibilidade e novas informações e/ou conhecimento. A maioria nunca tinha parado para pensar nessa definição. Uma entrevistada relatou que isso não tinha importância, uma vez que para ela o importante era cursar o Ensino Superior e estar em casa com a família. Ponto que chama atenção, principalmente por se tratar de profissionais que atuam na Educação e que estão buscando uma maior qualificação.

O relato dessa aluna vem ao encontro do que é apontado por Bertolin (2009), quando cita que para alguns o entendimento da qualidade em relação ao Ensino Superior pode estar deixando de existir, quanto para outras pessoas a qualidade é um objetivo essencial para a educação.

Após o entendimento da percepção das estudantes em relação ao Ensino Superior, foi perguntado às mesmas alunas o que elas consideravam importante para conceituar uma formação com qualidade e como elas avaliavam a qualidade do curso de Pedagogia a distância, comparado com o curso presencial.

Pode-se identificar que para as alunas uma formação com qualidade está associada aos seguintes aspectos: inovação em sala de aula, conhecimento, materiais, estrutura física, bons professores, troca de experiências e prática. Aspectos que estão relacionados aos conceitos de qualidade vistos anteriormente e relacionados também com os Referenciais de Qualidade. Isso confirma que mesmo diante da complexidade e da abrangência do conceito da qualidade em função dos diferentes entendimentos, a percepção dos estudantes é importante para complementar o conceito da qualidade na educação que estamos buscando responder com essa pesquisa.

Quando comparado o curso de Pedagogia a distância com o presencial, para as alunas entrevistadas, a qualidade é boa e que o curso exige mais dedicação e comprometimento do aluno do que o curso presencial. De acordo com o relato das alunas que possuem amigas que estudam no presencial, identificou-se que o curso tem mais cobrança, mais avaliações e que nessa modalidade de ensino o aluno precisa ter uma boa capacidade de organização, planejamento e disciplina, para conseguir acompanhar as aulas e o conteúdo dentro do prazo pré-estipulado, diferente do presencial que você “não tem escolha, tem que estar ali assistindo” (Aluna Maria - Instituição “B”).

Para mim não tem muita diferença, porque eu tenho algumas amigas que fazem pedagogia presencial e eu comparo às vezes o ensino delas com o que a gente aprende aqui. Eu não vejo a diferença, a gente ainda compara, poxa, é a distância e a gente está estudando a mesma coisa. Então, acho que é a mesma coisa. Acho até um pouco mais difícil, porque quem faz a distância tem sempre que se policiar mais, tem que ter mais disciplina, horário de estudo, porque senão é aquilo, se não se programar você nunca senta na frente do computador para assistir às aulas online. Tem que ter disciplina para aprender realmente, tem que se programar (Aluna Maria - Instituição “B”).

Não deixa a desejar. Eu conheço várias pessoas que fazem presencial e não vejo que elas tenham mais conhecimento do que eu. A diferença é que a distância o aluno vai atrás, ele tem que buscar mais (Aluna Paula - Instituição “B”).

É boa. Eu tenho uma colega que faz presencial e às vezes ela leva o meu material e tira algumas coisas, e eu ainda não aproveitei nada do dela. É presencial e público (Aluna Brito - Instituição “A”).

Oferece qualidade sim. E também o aluno tem que estar interessado. Olha, os professores que dão aula online pra gente são muitos bons. Sabem passar, sabem explicar, dominam o assunto, eu acho que eles já têm uma experiência, senão eles não passariam confiança. Tenho amigas que estudam em faculdades presenciais e aqui não deixa muito a desejar para os cursos delas. Aqui tem que estudar mais, tem mais prova, mais cobrança do que no delas (Aluna Lima - Instituição “A”).

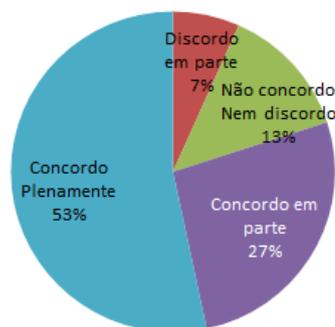
A qualidade é boa sim, sabendo que não devo estar presa apenas nas aulas que tenho uma vez por semana; preciso, como todos, estar buscando informações complementares interessantes que venham agregar conhecimento ao meu aprendizado. Se presencial eu tenho obrigações, a distância essas obrigações aumentam (Aluna Nilza - Instituição “A”),

Através dos relatos das alunas, confirma-se que a EaD é prioritariamente voltada para adultos e que pode contribuir com a formação inicial ou contínua desses estudantes mais maduros e autônomos, não deixando a desejar quando comparado com o presencial. Confirma-se, ainda, a predominância da autoaprendizagem, que é um fator importante para a realização do processo ensino-aprendizagem, principalmente na EaD. Entende-se por autoaprendizagem um processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno. A este respeito, afirma Belloni (2009, p. 39-40):

As experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor do seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e auto-regular este processo.

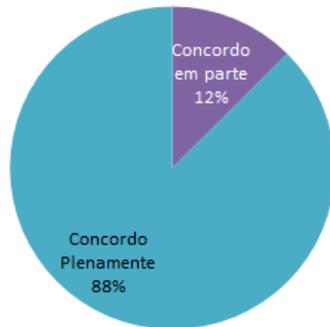
Desta forma, quando perguntado aos estudantes das duas Instituições de Ensino se a EaD era vista como uma boa opção de modalidade de ensino para a formação de professores, 100% da Instituição “B” concordaram e 80% da Instituição “A” concordaram, sendo que 7% discordaram e 13% não tinham opinião formada, conforme apresentado no gráfico 5:

Para você a Ead é vista como uma boa opção de modalidade de ensino para a formação de professores da Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição “B” Agosto/2014

**Para você a Ead é vista como uma boa opção de modalidade de ensino para a formação de professores da Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental**



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição "A" Agosto/2014

Três estudantes da Instituição "B" que responderam aos questionários, sem identificação, fizeram alguns comentários que valem ser destacados porque vêm ao encontro do conceito de qualidade intrínseca (LONGO, 1996), apresentado anteriormente, e o conceito de aluno autônomo, apresentado por Moore:

O aprendiz autônomo é aquele que não necessita de ajuda para formular objetivos de aprendizagem, identificar fontes de informação e avaliar seu próprio desempenho. O sucesso da aprendizagem na EAD depende da extensão na qual o aluno pode estudar sem a interferência direta do professor. (MOORE, 1980 apud Rabello, 2007, p. 26).

A competência depende do aluno.

Na EaD o aluno é um professor pesquisador, o que facilita a aquisição e a busca do conhecimento.

Devido ser a distância exige do aluno mais pesquisa e empenho para ter uma boa formação. (Alunas da Instituição "B").

Partindo do princípio de que essa entrevista teve como atores envolvidos alunos adultos com o curso Normal que atuam como professores, que se autogerenciam e se autorregulam, foi perguntado para esses estudantes como o curso poderia agregar na formação profissional e se as práticas em sala tinham sido alteradas em função dos conhecimentos adquiridos. Assim, pode-se verificar que todas as alunas entrevistadas percebem o valor da formação em relação ao crescimento profissional que o curso está proporcionando.

Viu-se através dos relatos que a formação está ajudando na organização, planejamento das aulas, além de proporcionar uma nova forma de pensar e fazer. De acordo como os relatos, algumas alunas agiam de acordo com o que aprenderam no curso Normal, porém sem criticar a forma de fazer. Ou seja, é aprender a fazer, através da reflexão da prática (NÓVOA, 2007). Todas as alunas apresentaram exemplos de práticas que foram alteradas em função da troca de saberes e das reflexões, que se constituíram em experiências.

Falando de crianças com problemas de relacionamento, problemas de aprendizagem, tudo eu tratava na minha sala de um modo diferente. Então aprendi como lidar com essa situação. No caso de déficit de aprendizagem, as crianças tinham muita dificuldade de aprender, a professora e a tutora me deram um suporte, foi me dando base de como lidar com essa situação com o lúdico, com jogos, trabalhar de outra maneira. Eu saí do concreto e fui para o lúdico. A aula de informática da escola é outro exemplo. Aqui eles deram outras técnicas do que a gente pode usar na sala de informática. Despertou-me outros objetivos que eu não via. Eu estou tendo uma nova visão de como me comportar, com os pais, com os colegas de trabalho, com o aluno e com a direção da escola. Eu já estou tendo outro policiamento, para eu não agir como anteriormente (Aluna Lima - Instituição "A").

Quando você está dentro da sala de aula, somente com o curso Normal, o aluno que tem um problema você leva para a coordenação ou orientação pedagógica. Eu não tinha a visão que eu poderia resolver o problema e só levar para a coordenação ou a orientação pedagógica se a situação fosse extrema. Quando você vem para pedagogia, você aprende, você adquire essa visão, você tem que resolver. Tentar todas as possibilidades. Não só na prática, de como agir com certos tipos de alunos, mas também na teórica como, por exemplo, a legislação que vi como uma ferramenta para usar também como um respaldo em relação a como agir com certos alunos. Eu era muito rígida, agora sou mais flexível (Aluna Brito - Instituição "A").

Entendo que quando temos informação sobre um assunto, nossa opinião é respeitada. Passei a olhar o meu aluno com outros olhos; vendo possibilidades nas dificuldades. As aulas de Educação Inclusiva foram muito proveitosas. Tenho brigado por isso levando para as reuniões a necessidade de estarmos realizando ações que envolvam esses alunos (Aluna Nilza - Instituição "A").

Antes quando o aluno tinha dificuldade eu achava que ele precisava apenas de um reforço, não ficava atenta se era uma dificuldade de aprendizagem, um déficit de atenção, uma hiperatividade. Com a graduação eu passei a olhar o meu aluno de outra forma. Será que é só de reforço de que ela precisa? O recurso que a gente usa antes da graduação a gente usava até de forma errada, talvez não

aproveitássemos bem os recursos que tínhamos. Então com a graduação não só o visual mudou, mas também a maneira de como preparar uma aula, de se planejar. Antes planejar não era importante, agora é essencial (Aluna Paula - Instituição “B”).

Mudou porque eu comecei a entender que cada criança tem a sua fase, nem toda criança consegue fazer tudo naquela mesma proporção. Acredito que a faculdade, agora, me esclareceu mais. Você passa a compreender melhor a criança, e com isso você consegue fazer uma adequação melhor da sua aula, respeitando o limite, o momento da criança (Aluna Aparecida - Instituição “B”).

No caso, a questão de lidar com as crianças, a forma de trabalhar, de procurar atividades diferentes, trabalhar com o lúdico, brincadeiras. Às vezes as escolas exigem muito da gente em conteúdo. Eu agora consigo adaptar as disciplinas da escola e consegui incluir brincadeiras, fazer de uma forma mais agradável para as crianças. As aulas de educação infantil me ajudaram bastante a trabalhar o lúdico com as crianças. Houve melhora no meu desempenho. Acho que até os pais perceberam o interesse das crianças. Porque eles comentavam na reunião que as crianças falavam em casa o que a tia tinha feito dessa forma, e os pais falavam comigo. Por exemplo: Matemática mesmo, eu achava muito difícil conseguir explicar para criança, e agora eu consigo explicar brincando, com bingo e dominó. A gente brinca e na brincadeira eles vão aprendendo. Antes não. Eu explicava matemáticas só no quadro, aquela coisa, sem dar outro suporte, era apenas falando (Aluna Maria - Instituição “B”).

A formação tem sido vista pelas alunas como um diferencial que está gerando realização não só profissional, mas também pessoal.

Eu acho que antes e depois, comparando meu trabalho, até minha maneira de pensar é bem diferente. Por exemplos as atitudes em sala de aula. A gente vai aprendendo a lidar com as diferenças porque antes eu não tinha tanto essa visão, e hoje eu consigo. Eu vejo que estou fazendo um bom trabalho, para no fim do ano eu ter aquela coisa, aquela recompensa de ver que as crianças conseguiram aprender, sem pressão. Antes eu ficava muito mais nervosa em saber que a criança não conseguia aprender, hoje consigo parar e pensar no que aquela criança precisa, para tentar adaptar o ensino à criança, na forma de vida dela. Antes via a turma como um todo (Aluna Maria - Instituição “B”).

Pode-se dizer, através de todos os relatos das alunas, que nos deparamos com uma Pedagogia que tem valorizado a prática que ocorre por meio de saberes utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho, alinhado à Pedagogia centrada no aluno e na aprendizagem, com predominância na aprendizagem coletiva (NÓVOA, 2007; TARDIF, 2000; LEVY, 1999).

De acordo com o gráfico 6, ratifica-se a concordância dos estudantes que o curso de Pedagogia a distância proporciona de fato a articulação entre a teoria e a prática, onde 100% da Instituição “B” concordam plenamente, enquanto 53% da Instituição “A” concordam plenamente e 13%, em parte.



Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição “A” Agosto/2014

Fonte: Pesquisa realizada por Rosangela Magallon na Instituição “B” Agosto/2014

Sabe-se que a definição da qualidade é temporal e está associada às pessoas que vivem ou que sentem a qualidade dentro de uma sociedade. Ou seja, o aspecto de espaciotemporalidade relacionado à qualidade, conforme visto anteriormente (JULIATTO, 2010). Desta forma, visando responder à questão sobre a qualidade do curso de Pedagogia a distância para formação docente na ótica das alunas, pode-se inferir que qualidade na educação é aplicabilidade dos conhecimentos e saberes adquiridos em sala de aula, que é ratificado através da mudança de postura e atitudes do professor no espaço escolar e que ocorre em função da reflexão sobre práticas anteriormente vivenciadas. Uma vez que, quando falamos de educação, estamos falando de aprendizagem, que envolve sintaxe, semântica e a dimensão pragmática (CASTILHO, 2011).

Portanto, pode-se concluir que o curso de Pedagogia a distância, nas duas instituições pesquisadas, atende ao parâmetro da qualidade, uma vez que através dessa pesquisa foi possível avaliar esse quesito, por meio da pesquisa citada anteriormente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oferecido por instituições privadas, na cidade do Rio de Janeiro, à luz dos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância e dos conceitos de qualidade aplicados à educação, focalizando o atendimento às exigências dos Referenciais de Qualidade estipulados pelo MEC, articulação entre teoria e prática, conforme estabelecido pela DCN/2006, aplicabilidade do conhecimento adquirido associado à mudança de postura em sala de aula, bem como a qualidade do curso de Pedagogia na modalidade EaD para a formação de professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No decorrer desse trabalho, foi apresentado que alguns autores mostram-se preocupados quanto ao crescimento da EaD no Brasil, em especial para a formação de professores que irão atuar no ensino presencial, associada à questão da falta de interação, considerada como um fator importante para a troca de experiências e construção de conhecimento, que são saberes fundamentais para a formação docente. Nesse sentido, diversas críticas foram apontadas, apresentando a EaD como uma modalidade não adequada a essa formação.

Na pesquisa em questão, pôde-se constatar que a interação, na modalidade EaD, ocorre na formação não só por meio dos recursos tecnológicos que são propícios para a interatividade, mas em especial nos encontros presenciais, conforme já foi visto nos relatos dos alunos, tutor e coordenadora das duas Instituições pesquisadas.

Uma questão abordada nas entrevistas dizia respeito de como se dava a manutenção da interação entre alunos e professores, considerando que a modalidade é a distância. O que foi constatado é que mesmo em menor proporção, os encontros presenciais acontecem de forma sistemática possibilitando a aproximação dos alunos com os professores, tutores e, conseqüentemente, a interação entre eles e entre os alunos.

Destaca-se outro ponto importante, identificado através dos relatos das alunas entrevistadas, que é a interação entre os alunos, através de grupos de trabalhos que se formam visando à troca de informação, estudo em grupo e desenvolvimento de trabalho. Esses grupos são formados no *Facebook*, com horários e temas definidos previamente. Além do grupo virtual, alguns alunos

mantem encontros presenciais, sempre quando necessário. Portanto, pode-se dizer que mesmo na modalidade a distância a interação, as relações interpessoais, a troca de experiências e saberes ocorrem no decorrer da formação, apontando que esse requisito da regulamentação é atendido.

Em relação aos Referenciais de Qualidade (BRASIL, 2007), que são os indicadores que atestam a qualidade do curso e o seu credenciamento, foi identificado que as Instituições “A” e “B” atendem aos indicadores pesquisados, apenas com algumas ressalvas em relação ao indicador "Sistema de Comunicação", pois conforme informado pela coordenadora/tutora da Instituição “B”, atualmente o contato entre aluno/professor ficou muito restrito em função da substituição das aulas síncronas, que acontecem em tempo real por aulas assíncronas que acontecem através de videoaula, de acordo com a agenda da instituição, tornando a interatividade restrita (recurso que pode ser muito bem explorado e trabalhado no processo ensino-aprendizagem, principalmente na EaD, em função da essência da própria modalidade, uma vez que as aulas síncronas que acontecem em tempo real, enriquecendo as aulas, pois o professor pode interagir diretamente com os alunos). Outro indicador no qual cabe uma ressalva está na “Equipe Multidisciplinar”, onde foi constatado que a coordenadora da Instituição “B”, contratada pela instituição, para exercer essa função, atua também como tutora, o que pode comprometer a qualidade do curso, em especial no que diz respeito ao atendimento ao aluno.

Em relação à organização das disciplinas do curso de Pedagogia a distância, verificou-se que, assim como no presencial, as Instituições se articulam e se organizam de acordo com uma concepção de formação, de modo que atendam às DCN/2006.

Tanto na Instituição “A” como na Instituição “B”, a partir das respostas dos coordenadores e tutores, observou-se que a proposta do curso de Pedagogia EaD está focada na formação do pedagogo para coordenação/gestão e docência. Porém, quando foram confrontados com essa questão, à luz das matrizes curriculares, os entrevistados das duas instituições foram unânimes em dizer que a base do curso é a docência, o que ratifica a dificuldade, observada na pesquisa, conforme previsto pelas DCN, de conseguir reunir em um só curso diversas disciplinas que atendam a todas as atribuições necessárias para a formação de um pedagogo. No entanto, fazendo um contraponto, pode-se dizer que para o preparo de profissionais que

atuarão na docência, esse aspecto identificado na pesquisa é favorável à formação de professores através do curso de Pedagogia EaD.

Vale ressaltar que a Instituição “A” parece ter um foco mais voltado para a prática no que tange à formação de um professor que esteja pronto para responder às situações do dia a dia em sala de aula, do que a Instituição “B”. Isso foi percebido nas respostas do tutor, coordenador e diretor administrativo. Quanto à Instituição “B”, esta parece ter uma formação mais acadêmica, como foi visto na própria matriz curricular e no depoimento da coordenadora/tutora dessa Instituição.

Respondendo às questões de estudo, pode-se dizer que o curso de Pedagogia a distância pode ser uma opção de formação de professores para a Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que a educação seja, de fato, o primeiro fundamento do curso, antes de se pensar em sua organização quanto à modalidade de ensino. Constatação que se aplica também ao presencial, principalmente em virtude das diversas dificuldades e contradições que são encontradas na formação docente no Brasil e que são graves, independente da modalidade do ensino. Ao iniciar a pesquisa, tínhamos o desejo de responder a todas as questões no que tange ao curso de Pedagogia na EaD e à qualidade desse curso na formação dos docentes. Portanto vimos que esse tema é complexo, abrangente e não se esgota nessa pesquisa.

Conclui-se então que a EaD pode ser uma opção adequada ao curso de Pedagogia, que a sua qualidade atende aos requisitos dos Referenciais de Qualidade adotados pelo MEC e ainda que o curso atende aos critérios da qualidade, uma vez que proporciona o preparo para o exercício da função. Conforme relato das alunas das duas instituições pesquisadas, quanto às práticas alteradas em sala de aula, foi identificado que sempre existe algo novo para aprender, proporcionando uma atuação diferente e gerando uma maior qualidade em sala de aula. Já no relato da aluna Aparecida, da Instituição “B”, foi apontado que o curso Normal é muito corrido e não amplia a visão, diz o que fazer, mas o porquê e a melhor opção de atuação em determinada situação não são vistos. Diferente do curso de Pedagogia que incentivou essa aluna a pesquisar mais sobre o que aplicar em relação aos jogos e brincadeiras e conseqüentemente ajudou a se preparar melhor para atuar com as crianças da Educação Infantil. Essa mesma aluna relatou ainda que antes ela só cuidava das crianças e, atualmente, cuida, mas principalmente educa. Quando comparada a qualidade desta modalidade com o

modelo de educação presencial, a coordenadora/tutora da Instituição “B” disse que o fato do ensino ser presencial não significa que exista interação. Em relação a este item, as alunas entrevistadas disseram ter amigas que frequentam o curso presencial e que por isso, percebem que o curso a distância não deixa muito a desejar. Ressaltaram que esta modalidade exige mais estudos, pois a cobrança é maior. Uma das alunas afirmou, inclusive, que uma amiga que faz o curso presencial em uma faculdade pública já aproveitou parte de seu material, sendo que o inverso não ocorreu. Outra entrevistada reforçou que na modalidade a distância o aluno precisa se empenhar mais.

Adotando o conceito da qualidade como aplicabilidade do conhecimento adquirido em sala de aula, evidenciado através de mudança de postura, conforme relato das alunas, que disseram que o ensino ideal é aquele que ajuda nas suas atuações como professoras, preparando-as para lidar com as dificuldades de uma forma mais prática, pode-se concluir que o curso de Pedagogia a distância prepara os profissionais para formação do docente e que a qualidade desse curso atende também às expectativas e percepções dos alunos, que são autores fundamentais para classificar a qualidade, uma vez que são eles que vivenciam a formação no dia a dia.

Vale destacar ainda que, de acordo com os depoimentos, os alunos desse curso na modalidade EaD precisam ter uma boa capacidade de planejamento, organização e dedicação pois, por se tratar de um estudo autônomo, requer dos mesmos essas competências. Em função disso, a maioria dos entrevistados informou ainda que eles são mais cobrados e que o curso nessa modalidade é mais exigente e conseqüentemente obriga que tenham mais dedicação. Ponto que vem ao encontro da proposta da modalidade, quando diz que a EaD deve atender preferencialmente os adultos.

Assim, frente à contemporaneidade do tema tratado e da constante necessidade de aprimoramento acadêmico, visando à conquista da tão desejada qualidade educacional, a temática apresentada carece de novas investigações. Para tanto, como sugestão para futuras pesquisas, seria interessante que os (as) alunos (as) que não atuam como professores fossem entrevistados, visando complementar os resultados obtidos da pesquisa em questão.

## 7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 16.ma.2014.

ALONSO, Kátia Morosv. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Scientific Electronic Library Online, 2010, v. 31, p.1319-1335.* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.* São Paulo, Pioneira, 1988.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância.* Campinas-SP: Ed. Autores Associados Ltda, 2009.

BERTOLIN, Júlio C. G. Indicadores em Nível de Sistema para Avaliar o Desenvolvimento e a Educação Superior Brasileira. *Scientific Eletronic Library Online – Scielo, 2007.* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n2/a07v12n2.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2013

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Scientific Eletronic Library Online – Scielo, 2009.* Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000100007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 abr. 2013

BITTENCOURT, Ricardo. *Formação de Professores em nível de Graduação na modalidade EAD. O Caso da Pedagogia da UDESC – Polo de Criciúma, SC.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: Acesso em 14. Jun 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Barcelona, 2002. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2014/bibliografia-arquivos-para-download/bondia-larrosa.-notas-sobre-a-experiencia-e-o-saber-da-experiencia/view>>. Acesso em: abr.2014

BRASIL. LDB – Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 5. ed. 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de Agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm)>. Acesso em: abr. 2013. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 1, vde 18 de Fevereiro de 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, vde 15 de Maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>> . Acesso em: mar. 2011. BRASIL. Censo Educação Superior, disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12041](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12041)>. Acesso em: 22 jul.2013

BRASIL. Censo Educação Superior, disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/01/13/cursos-tecnologicos-e-a-distancia-crescem-mais-de-26-revela-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 04 jun. 2011.

BRASIL. Censo Educação Superior, disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>>. Acesso em: 10out.2014.

BRASIL. MEC. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2012.

BRASIL, MEC. O que é o FIES. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em : 06 mar. 2011.

BRASIL, MEC. Representações Gráficas. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147)>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRASIL, MEC. CONEB 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2013.

BRAGANÇA, Inês; DIAS, Simone; MOREIRA, Laélia. *Curso de Pedagogia no Rio de Janeiro: Políticas e Perspectivas de Formação*. 2012

BRAGANÇA, Inês F. S. *Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal*. Évora, Portugal, Tese de Doutorado, 2009, pág. 262-299.

BRZENZINKI, Iria. *Pedagogia, pedagogia e formação de professores: Busca e movimentos*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2004.

CAMPOS, Sabrina M.; RIBEIRO, Antônio C.; SOUZA, Carla M. *Educação de Qualidade um "bem" a ser definido*. Joaçaba: Editora Unoesc, 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/1092>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CARVALHO, José Carmelo. *O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006*. GT: Políticas de Educação Superior / nº 11. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3336--Int.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2012. CASTILHO, Ricardo. *Ensino a Distância EAD: Interatividade e método*. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. *O mundo fragmentado: As encruzilhadas do labirinto*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1989.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. *A Educação Superior no Brasil e as Tendências das Políticas de Ampliação do Acesso*, 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754/630>>. Acesso em: 13 out. 2012.

CASTANHEIRA, Antônio Maurício; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Expansão, Privatização e Diferenciação da educação Superior no Brasil Pós – LDBEN/96: Evidências e Tendências. *Scientific Electronic Library Online*, 2009, v.17, p. 55-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a04v1762.pdf>>. Acesso em: 07.mai. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da; Pinto, Marialva Moog. Qualidade e Educação Superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *R. Bras. Est. pedag., Brasília*, v. 90, n226, p. 571-591, set/dez. 2009.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas. São Paulo. Ed. Papyrus, 1994.

DE FREITAS, Katia Siqueira. *Um panorama geral sobre a história do ensino a distância*. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/ead%2057-68.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. *A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições*. MEC/INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4154>>. Acesso em: 11 mai. 2013.

FRANCO, M.A.S; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cad. Pesqui. vol.37 no.130 São Paulo Jan./Apr. 2007*. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100005)>. Acesso em: 26.Ago 2013.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do Conteúdo*. Séria Pesquisa. Brasília: Líber Livro, 2007.

FEIGENBAUM, Armand Vallin. *Total Quality Control*. Ed. McGraw-Hill Books, 1983.

GADOTTI. *Qualidade na Educação, Uma Nova Abordagem*. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2013

GATTI, Bernardete. *Diagnóstico, Problemas e Aspectos Conceituais sobre a formação do magistério*. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte*. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>>. Acesso em 08.mai 2013.

GIOLO, Jaime. *A Educação a Distância e a Formação de Professores*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 27. Ago. 2013.

GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; FARIA, Elaine Turk; FERREIRA, Anderson Jackle; WEHMEYER, Cláudia de Oliveira Tacques; RIBAS, Elisângela; MACHADO, Leticia Rocha. *(RE)invenção Pedagógica? Reflexão acerca do uso das tecnologias digitais na Educação*. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <<http://livrariaedipucrs.pucrs.br/LstDetalhaProduto.aspx?pid=465>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

JULIATTO, Clemente Ivo. *A Universidade em busca da Excelência: um estudo sobre a qualidade da educação*. Curitiba: Ed. Champagnat, 2010.

KANWAR, Asha; Koul, Badri N. *La Garantia de la Calidad y la Acreditación de la Educación Superior a Distancia em la Commonwealth Anglófona. La Educación en el Mundo*. 2007. Disponível em: <<http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/7455>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

LEVY, Peter. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LONGO, R.M.J. *Gestão da Qualidade: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação*. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://desafios2.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0397.pdf](http://desafios2.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0397.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2013

LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepções Estreitada da Formação Profissional de Educadores*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

MACEDO, Mariano Matos. *Gestão da Produtividade nas Empresas*. Revista Organização Sistêmica vol.1 – nº 1. Jan. – jun. 2012. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/web/revistaorganizacaoosistemica/index.php/organizacaoSistemica/article/viewFile/65/39>>. Acesso em: 06 jun.2013.

MORAN, José. *O que é educação a distância*.2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em 08.set.2014

MORAN, José. *O que é educação a distância*. Tecnologia na Educação de Professores a Distância Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/4sf.pdf>>. Acesso em 08.set.2014

MOROSINI, Marília. Qualidade da Educação Universitária: Isomorfismo, diversidade e equidade. *Scientific Eletronic Library Online – Scielo*, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832001000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200006)>. Acesso em: jan. 2013.

MONTALVÃO, Sérgio. *A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação*. Rio de Janeiro. Revista Mosaico, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/ldb-de-1961-apontamentos-para-uma-hist%C3%B3ria-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 08. Jan 2013.

\_\_\_\_\_. *Qualidade da Educação Superior: Dimensões e Indicadores*.2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior4.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2013.

NETO, João Batista M. Ribeiro; TAVARES, José da Cunha; HOFFMANN, Silvana Carvalho. *Sistema de Gestão Integrado*. São Paulo: Editora SENAC, 2008. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=FwTzNotWd4EC&pg=PA40&dq=origem+da+qualidade+total&hl=pt-BR&sa=X&ei=EoL8UIGeBoXC9QTo\\_YHQA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=origem%20da%20qualidade%20total&f=false](http://books.google.com.br/books?id=FwTzNotWd4EC&pg=PA40&dq=origem+da+qualidade+total&hl=pt-BR&sa=X&ei=EoL8UIGeBoXC9QTo_YHQA&redir_esc=y#v=onepage&q=origem%20da%20qualidade%20total&f=false)>. Acesso em: 17 fev. 2013.

NETTO: Carla; FARIA, Elaine T; GIRAFFA, Lucia M.M. *Graduações a distância e o desafio da qualidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, Antônio. *Desafios do Professor no Mundo Contemporâneo*. Palestra proferida em SINPRO-SP, jan.2007.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. Portugal: Ed. Porto, 1992

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores e Profissão Docente*. 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: mai. 2012.

NUNES, Edson de Oliveira. *Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Ed.Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Franscinaine Priscila Martins. *Formação Inicial de Professores em curso de Pedagogia a Distância: Indicadores do Modelo Formativo da UAB/UFSCar*, abr. 2010.

PAULINO, Camila Lobo. *Educação a distância no ensino superior: avanços e dificuldades*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação(Mestrado em Administração), Faculdade Estácio de Sá.

PINEAU, Gaston. *A Autoformação no decurso da vida*.1988. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>>. Acesso em 04. Mai.2014.

PIMENTEL, Fernando S.C. *Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada*, 2012. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7771.pdf>>. Acesso em: 08.jun.2014.

PINO, Ivany.R. *As tic na formação a distância: Reflexões contemporâneas*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 109-120, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/128/231>>.Acesso em 07.jun.2014.

PINTO, M.L.M. *Qualidade da Educação Superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão*. 2010. 201.f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/MarialvaPintoEducacao.pdf>>.Acesso em 20. Ago. 2013

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. *O Ensino Superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025 - Uma Abordagem Exploratória*. Brasília, 2003. Estudo elaborado para o Seminário Internacional Universidade XXI.

RIBEIRO, Antonio de Cistolo; SOUZA, Carla da Mota; CAMPOS, Sabrina Machado. *Educação de qualidade: um “bem” a ser definido*. Roteiro, UNOESC, n. 2, p. 247-266, jul. 2011.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime; SOBRINHO, José Dias. *A Educação Superior em Debate*. Brasília-DF/INEP: 2006. Disponível em: <[http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos\\_prograd/Doc%C3%A2ncia%20da%20edu%20superior.pdf](http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%A2ncia%20da%20edu%20superior.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2013.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. Introdução: *A educação superior no Brasil: panorama geral*. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). Educação superior brasileira 1991- 2004. Brasília, DF: INEP, 2006.

SANYAL, Bikas C; MARTIN, Michaela. *Garantía de La Calidad y el Papel de la Acreditación: una visión global*. In: *La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego?* Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. AnaisGUNI – 2006. Disponível em: <[http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7499/1/02\\_3-19.pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7499/1/02_3-19.pdf)> Acesso em: 11 mai. 2013.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina Construção e Reconstrução do Conhecimento*. Campinas. São Paulo. Ed. Autores Associados Ltda, 1995.

SANCHEZ, Fábio. *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. Ed. -- São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <[http://www.abraead.com.br/anuario/anuario\\_2008.pdf](http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf)>. Acesso em 08.ago.2012.

SANYAL, Bikas C.; MARTIN, Michaela. *La Fianaciación de La Educación Superior: Perspectivas Internacionales*, 2007. Disponível em: <[http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/5823/1/2006-01\\_esp\\_sanyal\\_martin.pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/5823/1/2006-01_esp_sanyal_martin.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade*, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 18. Abr 2013.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: Educação, comunicação, mídia clássica...* São Paulo. Ed. Loyola, 2010.

STALLIVIERI, Luciane. *O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas*. Caxias do Sul, 2007. Trabalho apresentado à Universidade de Caxias do Sul.

SOUZA, Carla da Mota; CAMPOS; Sabrina Machado; RIBEIRO, Antonio de Cistolo. *Educação de qualidade um "bem" a ser definido*. Joaçaba, 2011. Disponível em: [http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1092/pdf\\_174](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/1092/pdf_174)>. Acesso em 17 abr.2013.

SOUSA, Paulo R.C. *A Reforma Universitária de 1968 e a Expansão do Ensino Superior Federal Brasileiro: Algumas Ressonâncias*. Caderno História da Educação, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1886>>. Acesso em: 08. Jun 2013

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004)>. Acesso em 18 mai. 2013

SCREMIN, Greice; AIMI, Daniela da Silva. *Qualidade na Educação Superior: Conceitos e Visões*. 2008. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/529b805fd5c827b77994027622b2b356.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em 20. Mai 2014

TREVISOL, Joviles Vitório; TREVISOL, Maria Teresa C; VIECELLI, Eloir. *O Ensino Superior no Brasil: Políticas e Dinâmica da Expansão (1991-2004)* jul./ dez. 2009. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/306>>. Acesso em: jan.2013.

UNESCO, 1999 e 2008. *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: mai. 2013.

VIEIRA, Ricardo. *Identidades pessoais*. Lisboa: Ed. Calibri, 2009.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção, Jun 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2013000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100008)>. Acesso em: Jun.2014

## 8 ANEXOS

### 8.1 ANEXO 1 – Roteiro de Conversa para alunos

#### Objetivo:

- **Analisar as contribuições da Pedagogia, considerando a experiência profissional e pessoal e a formação inicial (Curso Normal).**

- **Identificar os interesses que levaram à escolha pelo curso de Pedagogia**

**Público-alvo:** Estudantes do curso de Pedagogia que atuam como docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### 1ª parte: Trajetória (Cenário/Contextualização)

##### Perfil

- Sexo e Idade

(  ) Feminino (  ) Masculino Idade: \_\_\_\_\_

- Tempo de experiência como docente?

#### Escolha pelo curso de Pedagogia, modalidade EAD e a qualidade

- Primeira graduação? (  ) Sim (  ) Não

- Se não, por que está cursando Pedagogia?

- O que o(a) levou a procurar o curso de Pedagogia?

- Por que o curso a distância?

- Você considera essa formação como “formação continuada”? A formação continuada é importante? Por quê? (posso encontrar professor sem formação básica/normal)

- Como você define qualidade do Ensino Superior? (Entender a visão do pesquisado sobre o conceito de qualidade)

- Como você conceitua a qualidade de uma formação? Ou seja, para se considerar uma formação com qualidade, como ela deve acontecer?

-Como você avalia a qualidade da formação em Pedagogia a distância comparadaa do curso presencial

## **2ª parte: Efetividade do conhecimento adquirido**

- Se você já possuía experiência, o quanto o curso está agregando valor à prática?

- Sua prática em sala de aula foi alterada? Houve alguma mudança com base no conhecimento adquirido no curso de Pedagogia?

-Se sim, qual foi a mudança? Cite um exemplo.

-Considerando que o ambiente do campus é importante na formação do pedagogo, comente sobre as relações/partilhas que você estabeleceu no decorrer do curso com os atores envolvidos (alunos, professores, coordenadores etc.) e como essas relações acontecem no curso a distância.

- Qual o grau de importância da troca de saberes na formação docente? E como ela ocorre no curso a distância?

- Qual o maior ganho que o curso está proporcionando? (âmbito profissional e pessoal)

## 8.2 ANEXO 2 – Roteiro de Entrevista – Tutor

### **1 Projeto pedagógico do curso**

#### **Fundamentação do Projeto Pedagógico - Aspectos Teórico-práticos**

- 1- Pedagógicos: Qual concepção de formação de professores orienta a proposta do curso?
- 2 -A docência é a base da formação do curso? Por quê?
- 3- Qual o perfil dos professores do curso de Pedagogia da Instituição?
- 4 - Quais são os conhecimentos considerados fundamentais?
- 5 - Que tipos de saberes os alunos são estimulados a construir? Como as disciplinas estão organizadas para alcançar isso? (Interpretação com base na grade curricular).
- 6- Como o curso entende as necessidades de formação de um professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 7- Como é feita a articulação da teoria com a prática? Como ocorre a reflexão sobre a prática?
- 8 - Como é realizada a supervisão do estágio?
- 9 - Como é realizado o atendimento presencial?
- 10- Quais as disciplinas focadas na educação não formal? Como esse tema é trabalhado no curso?
- 11-Quais as atividades consideradas extracurriculares? Qual a carga horária?
- 12 - Como é feita a interação entre docente/tutor/aluno?
- 13- Como é feita a interação entre alunos? Como ocorre a troca de experiência/conhecimento entre os alunos?

### **2 Educação a distância**

- 1- Como a EaD é vista como possibilidade de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

### **3 Proposta Metodológica**

1- Qual a estrutura pedagógica do curso? (módulos, fórum, chat, oficinas, trabalho em grupo etc)

2- O curso prevê atividades extraclases? Quais?

3- O curso prevê pesquisa? Qual conceito de pesquisa está previsto na proposta? Os alunos são envolvidos?

#### **4 Matriz Curricular**

1- A Matriz Curricular do curso possibilita que tipo de formação aos futuros professores?

2- Qual o foco das disciplinas específicas? Conteúdo ou metodologia?

3- Há oportunidades para refletir e compreender o contexto social no qual o processo educativo está inserido? Os alunos são levados a construir uma postura crítica para examinar criticamente o processo de educação?

### **8.3 ANEXO 3 – Roteiro de Entrevista - Diretor**

#### **1 Clientela**

1 - A quem se destina o curso?

2- Quem são os alunos? De onde provêm?

3- A Instituição possui bolsistas Prouni?

4 - Quais as quantidades de vagas ofertadas e modalidades (bolsas/tipos)?

5- Quais as formas de ingresso dos alunos?

#### **2 Sobre a área Administrativa**

1- Quais serviços são oferecidos nos polos?

2- Atendimento/aulas presenciais/laboratório de informática?

3- Quantidade de alunos por curso? Quantidade de egressos por curso?

4- Tempo de funcionamento da EaD ? Tempo de funcionamento do curso de Pedagogia?

### **3 Curso**

- 1 - Existe aproveitamento de formações anteriores? Qual o critério?
- 2 - Como os alunos resolvem os problemas/questões relacionados a conteúdo, material didático e orientação de aprendizagem (**Sistema de Comunicação**)?
- 3 - Como é realizado o atendimento do aluno a distância e presencial?
- 4 - Carga horária para atendimento?
- 5-Quantos cursos estão em funcionamento e quantos previstos? (administração)
- 6 - Quantas turmas concluídas no curso de Pedagogia?

### **4 Avaliação**

- 1- Como é feita a avaliação (modular, semestre, presencial, virtual)?
- 2- Existe sistema de recuperação? Como é feito?
- 3 - Como são feitas as avaliações do curso e a institucional?

### **5 Sobre oCurso**

- 1- Qual o objetivo do curso?
- 2- Quais são as metas?
- 3-Quantos cursos estão em funcionamento e quantos previstos? (administração)
- 4- Quais os profissionais envolvidos na elaboração da proposta pedagógica do curso? E na produção dos materiais didáticos?
- 5- Existe um núcleo de EaD? Como funciona?
- 6- A Instituição também oferece o curso de Pedagogia presencial? Se sim, há relação entre o curso de Pedagogia presencial e o curso a distância? Qual? Como funciona?

### **6 Projeto pedagógico do curso**

#### **Fundamentação do Projeto Pedagógico - Aspectos Teórico-práticos**

- 1- Pedagógicos: Qual concepção de formação de professores orienta a proposta do curso?

- 2 -A docência é a base da formação do curso? Por quê?
- 3- Qual o perfil dos professores do curso de Pedagogia da Instituição?
- 4 - Quais são os conhecimentos considerados fundamentais?
- 5 - Que tipos de saberes os alunos são estimulados a construir? Como as disciplinas estão organizadas para alcançar isso?
- 6- Como o curso entende as necessidades de formação de um professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 7- Como é feita a articulação da teoria com a prática? Como ocorre a reflexão sobre a prática?
- 8 - Como é realizada a supervisão do estágio?
- 9 - Como é realizado o atendimento presencial?
- 10- Quais as disciplinas focadas na educação não formal? Como esse tema é trabalhado no curso?
- 11-Quais as atividades consideradas extracurriculares? Qual a carga horária?
- 12 - Como é feita a interação entre docente/tutor/aluno?
- 13- Como é feita a interação entre alunos? Como ocorre a troca de experiência/conhecimento entre os alunos?

## **7 Educação a distância**

- 1 - Como a EaD é vista como possibilidade de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

## **8 Material do curso**

- 1- Quais são os materiais didáticos disponibilizados aos alunos?
- 2- Quem é responsável por sua elaboração?
- 3- Quais os princípios que orientam a elaboração ?

4- Que mídias são utilizadas no curso? Há prevalência de alguma? Qual?

## **9 Gestão**

1-Como é composta a equipe do curso de pedagogia? (coordenação, tutoria, secretária etc.)

2 - Quem são os tutores?

3 - Como é feita a formação da equipe?

4- Total de tutores/docentes por aluno?

5 -Qual a estratégia para encontros presenciais?

6-Existe flexibilidade para atendimento dos alunos? Ex: Horários flexíveis para atendimento.

## **10 Avaliação**

1- Como é feita a avaliação? (modular, semestre, presencial, virtual)

2- Existe sistema de recuperação? Como é feito?

3- Como são feitas as avaliações do curso e a institucional?

### 8.3 ANEXO 4 – Roteiro de Entrevista – Coordenador Pedagógico

#### **1 Sobre o curso**

- 1- Qual o objetivo do curso?
- 2- Quais são as metas?
- 3- Quantos cursos estão em funcionamento e quantos previstos? (administração)
- 4- Quais os profissionais envolvidos na elaboração da proposta pedagógica do curso? E na produção dos materiais didáticos?
- 5- Existe um núcleo de EaD? Como funciona?
- 6- A Instituição também oferece o curso de Pedagogia presencial? Se sim, há relação entre o curso de Pedagogia presencial e o curso a distância? Qual? Como funciona?

#### **2 Projeto pedagógico do curso**

##### **Fundamentação do Projeto Pedagógico - Aspectos Teórico-práticos**

- 1- Pedagógicos: Qual concepção de formação de professores orienta a proposta do curso?
- 2 -A docência é a base da formação do curso? Por quê?
- 4 - Quais são os conhecimentos considerados fundamentais?
- 5 - Que tipos de saberes os alunos são estimulados a construir? Como as disciplinas estão organizadas para alcançar isso? interpretação com base na grade curricular.
- 6- Como o curso entende as necessidades de formação de um professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 7- Como é feita a articulação da teoria com a prática? Como ocorre a reflexão sobre a prática?
- 8 - Como é realizada a supervisão do estágio?
- 9 - Como é realizado o atendimento presencial?
- 10- Quais as disciplinas focadas na educação não formal? Como esse tema é trabalhado no curso?
- 11-Quais as atividades consideradas extracurriculares? Qual a carga horária?

12 - Como é feita a interação entre docente/tutor/aluno?

13- Como é feita a interação entre alunos? Como ocorre a troca de experiência/conhecimento entre os alunos?

### **3 Educação a distância**

1- Como a EaD é vista como possibilidade de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

#### 8.4 ANEXO 5 – Questionário sobre os indicadores dos Referenciais de Qualidade aplicados nos alunos

DIMENSÕES PESSOAS, ESTRUTURA E TIC's									
Para dar sua opinião, utilize a escala de 1 a 5, conforme abaixo:									
	1	2	3	4	5				
	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo plenamente				
<b>Item: Professor (Virtual)</b>					<b>Escala</b>				
1- Os professores demonstram domínio do conteúdo.					1	2	3	4	5
2- Os professores esclarecem prontamente minhas dúvidas.					1	2	3	4	5
3- Os professores são acessíveis fora do horário do chat.					1	2	3	4	5
4- Os professores estimulam o relacionamento interpessoal. Se concordar, explique como é feito. <b>Explique:</b>					1	2	3	4	5
5- Os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade.					1	2	3	4	5
6- Os professores proporcionam debates e discussões como atividade em sala de aula.					1	2	3	4	5
7- Os professores mostram aos alunos a aplicabilidade dos conteúdos.					1	2	3	4	5
<b>Item: Tutores (Virtual e Presencial)</b>									
8- Os tutores demonstram domínio do conteúdo.					1	2	3	4	5
9- Os tutores esclarecem prontamente minhas dúvidas.					1	2	3	4	5
10- Os tutores são acessíveis fora do horário do chat. Se concordar, explique como é feito. <b>Explique:</b>					1	2	3	4	5
11- Os tutores estimulam o relacionamento interpessoal. Se concordar, explique como é feito. <b>Explique:</b>					1	2	3	4	5
12- Os tutores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade.					1	2	3	4	5
13- Os tutores proporcionam debates e discussões como atividade em sala de aula.					1	2	3	4	5
14- Os tutores mostram aos alunos a aplicabilidade dos conteúdos.					1	2	3	4	5
<b>Item: Coordenador do Polo</b>					1	2	3	4	5

15- O papel do Coordenador do Polo pode ser considerado satisfatório.	1	2	3	4	5
<b>Item: Materiais Didáticos</b>					
16- Os materiais didáticos (impressos e audiovisuais) são elaborados de forma clara e compreensível, promovendo a autonomia de estudos e com boa qualidade (apostilas, CD's, DVD's etc.).	1	2	3	4	5
17- As homepages são atraentes, amigáveis e claras, dando o melhor suporte ao aluno.	1	2	3	4	5
18 -As ferramentas síncronas (chats, internet, telefone etc.) disponíveis complementam o aprendizado.	1	2	3	4	5
<b>Item: Curso</b>					
19 - O curso prepara para o exercício da profissão docente.	1	2	3	4	5
20 - O curso prepara para o exercício da profissão docente em ambiente <b>não escolar</b> .	1	2	3	4	5
21 - O curso tem um foco maior na docência do que na Gestão Escolar.	1	2	3	4	5
<b>Se não concordar com um dos itens, justifique o motivo. Descreva abaixo:</b>					
22- O curso desenvolve o senso crítico do aluno.	1	2	3	4	5
23 - O curso proporciona articulação entre teoria e prática.	1	2	3	4	5
24- Se não existissem o tutor de sala e os encontros presenciais, seria possível a reflexão sobre a prática e a formação do profissional crítico e reflexivo.	1	2	3	4	5
25- O foco do curso se dá mais no controle (acesso a chats, fóruns, datas de entrega de trabalho) do que nas competências e habilidades.	1	2	3	4	5
26- Existe um alto nível de interatividade entre professor/tutor e alunos.	1	2	3	4	5
27- Existe um sistema de avaliação continuada ao longo do curso.	1	2	3	4	5
28 - Os conteúdos curriculares são atualizados, relevantes e de acordo com a proposta pedagógica do curso.	1	2	3	4	5
29 - O polo oferece os serviços necessários para facilitar o estudo (Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de estudo etc.).	1	2	3	4	5
30 - Para você, a EaD é vista como uma boa opção de modalidade de ensino para a formação de professores da Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	1	2	3	4	5
<b>Se discordar, justifique:</b>					
31 - Não tenho resistência para utilizar as ferramentas da plataforma. (fórum, chat, apostilas on line etc.). Se houver resistência por alguma ferramenta específica, favor informar qual a ferramenta:_____.	1	2	3	4	5

32 - Como você percebe a EaD, considerando a formação a distância para a docência presencial?

33 - Com qual frequência você acessa a plataforma do curso? E com qual objetivo (acessar a biblioteca virtual, webaula, portfólio, fórum etc)?

**Descreva:** \_\_\_\_\_

Informe a frequência com que você acessa a plataforma do curso:

- Todos os dias     1 vez por semana     2 vezes por semana  
 Mais de 2 vezes por da semana     Quinzenalmente     Outros

**Justifique a frequência** \_\_\_\_\_

34 - Quais os canais de comunicação utilizados entre aluno e tutor(professor)?

- E-mail     Telefone     Videoconferência     Outros Qual? \_\_\_\_\_

## 8.6 ANEXO 6 – Análise Horizontal

### 8.6.1 – Análise Horizontal – Alunos

### 8.6.2 – Análise Horizontal – Coordenador e coordenador/tutor

### 8.6.3 – Análise Horizontal – Diretor e coordenador/tutor