



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA VIRGINIA TAVARES CRUZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS CURRICULARES PÓS - DIRETRIZES**

FORTALEZA – CEARÁ

2016

MARIA VIRGINIA TAVARES CRUZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS CURRICULARES PÓS-DIRETRIZES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Cruz, Maria Virginia Tavares.

Formação de professores pedagogos no cenário da educação a distância: perspectivas curriculares pós - diretrizes [recurso eletrônico] / Maria Virginia Tavares Cruz. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 132 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores..
Orientação: Prof.ª Dra. Maria Marina Dias Cavalcante..

1. Formação de Professor. 2. Pedagogia. 3. EAD. 4. Currículo. I. Título.

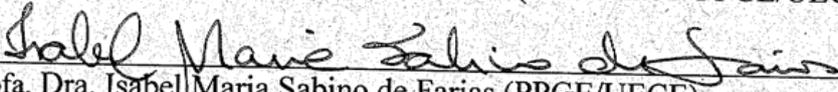


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

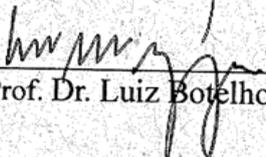
Aos trinta dias do mês de maio de dois mil e dezesseis, **MARIA VIRGINIA TAVARES CRUZ** aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS CURRICULARES PÓS-DIRETRIZES**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE) e Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC). A defesa ocorreu das 15h às 17h, tendo sido o(a) aluno(a) submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA o(a) mestrando(a) **Maria Virginia Tavares Cruz**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 10,0. Eu, Maria Marina Dias Cavalcante, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Presidente – PPGE/UECE)



Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE)



Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC)

Dedico essas escritas a minha avó,
Virginia Tavares (*in memoriam*) em
referência ao seu legado, sua
representatividade em minha existência e
as heranças transgeracionais em mim
alicerçadas, ainda que, em vida, não
tenhamos experimentado a alegria de nos
encontrar.

Aos meus pais, José Cruz, com sua
alegria de viver, e Maria Tavares, com
sua força, por serem exemplo de luta e
vida; de fé e força; de amor e
companheirismo; de dedicação e alegria,
e por me ensinarem que a vida é uma
passagem que precisa ser bem vivida
com muito amor e fé, por terem
acreditado em meu potencial e ainda que,
com muitas dificuldades, terem investido
em minha formação inicial.

Ao meu filho amado, Wyctor, por todo o
entendimento em minhas ausências para
estudar e trabalhar e por me mostrar que
a maternidade é a prova maior de amor
incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela intercessão de sempre nos momentos de aflição e inquietude existencial; Por onipotência e onipresença sentida por mim em toda a minha vida.

Ao meu irmão, Jailson, minha cunhada Fabiana, e minha sobrinha/afilhada, Julia, pelo amor e cuidado diário e pela valiosa ajuda nesta narrativa e na vida.

A toda a minha família, que ainda que com saudades, entendem a minha ausência em muitos momentos da vida familiar e ainda assim, me amam, me incentivam e cuidam de mim.

Ao meu amor, Janderlyer, pelo amor, carinho, cuidado e incentivo no investimento da formação acadêmica.

A minha tia/mãe, Iracy, e a Dr. Idílio que sempre acreditaram em meu potencial e me ajudaram a iniciar a caminhada formativa.

Aos meus colegas e amigos do CVT/Polo UAB de Beberibe, pela ajuda na condução da Unidade em virtude de minhas ausências para o mestrado.

Aos meus secretários, Everton e Natália, por cuidarem dos expedientes da Unidade CVT/Polo UAB na minha ausência durante a realização do mestrado.

À Professora e Orientadora Doutora Maria Marina Dias Cavalcante, pelas orientações na dissertação e para a vida, pelo carinho e companheirismo sempre demonstrados.

À Professora Doutora Eloisa Vidal, por me incentivar e acreditar em mim.

Aos professores, coordenação e funcionários do PPGE UECE, pelos ensinamentos e construções dialéticas.

Aos membros da banca, Professora Doutora Isabel Sabino e Professor Doutor Botelho pelas valiosas e enriquecedoras contribuições e pela atenção e cordialidade de sempre. A Professora Doutora, Solange Xerez por aceitar fazer parte da banca como membro suplente.

Ao Instituto CENTEC, pela disponibilidade dos dias de trabalho para as aulas do mestrado.

Aos colegas da turma de 2014 do PPGE UECE, pela ajuda no estabelecimento da aprendizagem.

Aos grupos de estudos PERFORMA e GEPEFE, por todos os ensinamentos e o compartilhamento de estudos.

A Amanda, pela solidariedade e empatia ao colaborar com esta pesquisa.

A minha amiga Meire Celedônio, pelo incentivo, carinho, amizade e contribuições nesta pesquisa.

Aos amigos Franciedson e Davi, pela contribuição na pesquisa.

As amigas, Lorena, Auxiliadora, Adriana e Silvia pelo compartilhar da vida sempre.

Aos meus sobrinhos e afilhadas, por serem fonte de amor e alegria em minha existência e por todo o carinho, amor demonstrados por mim.

A todos, minha gratidão.

RESUMO

Este estudo trata da formação de professor para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de investigar os cursos de Pedagogia a distância das universidades públicas no Estado do Ceará. Temos como objetivo geral - compreender a formação de professores pedagogos dos cursos a distância na perspectiva das matrizes curriculares adotadas. Para tanto foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados por duas universidades públicas do Ceará na modalidade EAD. Definimos como referencial teórico os escritos dos autores que tratam do assunto, como Pimenta (2009) e Saviani (2008) ao tratar de formação de professores; Cavalcante (2005) discute acerca de Pedagogia; e, Libaneo (2009) ao tratar sobre Pedagogia e pedagogo. Para os escritos sobre currículo, escolhemos, Moreira(2013) com seus achados sobre currículo, e Moran (2000), ao dissertar sobre EAD, dentre outros autores. Nossas referências metodológicas apoiaram-se nas ideias de Bourdieu em seus conceitos de campo, capital cultural e *habitus* que visam nortear as reflexões do objeto e a relação com a maneira de apreender o mundo que nos cerca. Para atender ao objetivo proposto, recorreremos à abordagem qualitativa na pesquisa educacional referenciada em Silva et al (2011), Tesch (1990) e Ghedin e Franco (2011), e nos achados sobre análise documental, com suporte em Ludke, André (1986). Os procedimentos de pesquisa consideraram um levantamento, no site do eMEC, adotando como filtro os cursos de Pedagogia ofertados por universidades públicas no Estado do Ceará, na modalidade a distância, com situação “em Atividade”, identificando dois cursos ofertados por duas universidades em 15 municípios/polos do Estado com registros no referido site. Ancorada na análise dos dados, a pesquisa mostrou que o campo de formação identificada nos currículos estudados tem o indicativo de buscar atender a uma formação generalista do Pedagogo. As reflexões realizadas a partir de aportes teóricos utilizados, destacam a necessidade de ampliar as discussões no campo do currículo, com vistas a proporcionar um capital cultural de formação mais específica ao professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no tocante ao lugar da Didática, dos conhecimentos específicos e do estágio nessa formação. Neste sentido precisamos trabalhar um *habitus* docente voltado para esta finalidade formativa.

Palavras-chave: Formação de Professor. Pedagogia. EAD. Currículo.

ABSTRACT

This study has the purpose of investigating the distance-learning courses of Pedagogy of the Public Universities in Ceará, more specifically teacher training for the primary and secondary education in those courses. The general aim of this study is understanding teacher training in the distance-learning courses of Pedagogy in the perspective of the adopted curriculum. Therefore the curricula adopted by the distance-learning courses of Pedagogy in two different Public Universities were analyzed. Regarding teacher training, the authors used as theoretical framework for this study were Pimenta (2009) and Saviani (2008). Cavalcante (2005) discusses about Pedagogy, and Libaneo (2009) deals with pedagogy and educator. Concerning the studies about curriculum and distance-learning, Moreira (2013) and Moran (2000) were chosen as theoretical support, among other authors. As regards methodology, the references chosen as theoretical framework were based in the studies of Bourdieu, more specifically in the concept of fields, cultural capital, and *habitus*. Those concepts aim at providing grounds for the reflections on the object, and the relation with a new way of assimilating the world around us. To attain the objectives of the research, it was chosen the qualitative approach, based on the works of Silva et al (2011); Tesch (1990); and Ghedin and Franco (2011); and in the findings about document analysis based on Ludke, André (1986). The research procedures considered a collection of data on the site of MEC, which was made through identification of two distance-learning courses of Pedagogy offered by two Public Universities in 15 cities in Ceará with records on the site of eMEC. The search filter used was the situation of the courses as “active”. Based on the data analysis, the research has shown that the field of teacher training described in the analyzed curricula intends to offer a generalist formation of the educator. The reflections made in this study highlight the need of expanding the discussions in the field of curriculum, aiming to provide a cultural capital of more specific formation to the teacher of primary and secondary education, in particular as regards the importance of Didactics, specific knowledge, and internship during the training process. In this respect, it is necessary to design a *habitus* set for this purpose.

Keywords: Teacher training. Pedagogy. EAD. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa conceitual que segue contemplando a estrutura da dissertação..	22
Figura 2 - Mapa apresentando os Polos de apoio presencial no Ceará	28
Figura 3 - Mapa apresentando os municípios que ofertam o Curso de Pedagogia a distância no Ceará	29
Figura 5 - Mapa conceitual destacando os caminhos metodológicos percorridos..	32
Figura 6 - Esquema de funcionamento do Sistema UAB.	48
Quadro 1 - Mobiliário e equipamentos necessários para um Polo UAB	37
Quadro 2 - Recursos Humanos para o Polo UAB	38
Quadro 3 - Legislação para o Curso de Pedagogia	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução da EAD.....	43
Tabela 2 - Dados do Ensino a Distância no Brasil	45
Tabela 3 - Histórico da Pedagogia.....	62
Tabela 4 - Distribuição do número das disciplinas, carga horária e atividades complementares.....	72
Tabela 5 - Disciplinas ofertadas no curso de pedagogia.....	78
Tabela 6 - Denominação das disciplinas em cada universidade.....	81
Tabela 7 - Carga horária de disciplinas relacionadas ao ensino fundamental.....	83
Tabela 8 - Conhecimentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental	86
Tabela 9 - Disciplinas relacionadas à Didática por IES	88
Tabela 10 - Disciplinas relacionadas a Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia.....	92
Tabela 11 - Disciplinas relacionadas aos Conhecimentos relativos à diversidade, inclusão social, às diferenças e minorias linguísticas e culturais.....	95
Tabela 12 - Quantidade das disciplinas relativas a Estágio no Ensino Fundamental	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no Sistema UAB 2007 - 2013.....	45
Gráfico 2 - Oferta de número de disciplinas por universidade	74
Gráfico 3 - Carga horária por categoria por universidade	77
Gráfico 4 - Número das disciplinas de fundamentos teóricos da educação por IES	79
Gráfico 5 - Carga horária das disciplinas de fundamentos teóricos da educação por IES.....	80
Gráfico 6 - Percentual das disciplinas relacionadas aos conhecimentos da Educação Infantil por universidade	81
Gráfico 7 - Carga horária das disciplinas relacionadas a Educação Infantil.	82
Gráfico 8 - Percentual das disciplinas relacionadas ao ensino fundamental por IES.....	84
Gráfico 9 - Percentual de carga horária das disciplinas relacionadas ao ensino fundamental por IES	85
Gráfico 10- Percentual de carga horária de disciplinas relacionadas Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental por IES.....	86
Gráfico 11- Percentual de disciplinas relacionadas Conhecimentos relativos à Educação Infantil, por IES.....	87
Gráfico 12- Oferta da disciplina 'Didática,' por universidade	89
Gráfico 13- Percentual de carga horária da disciplina 'Didática', por universidade ...	90
Gráfico 14- Percentual de disciplina relacionada a pesquisa por universidade	93
Gráfico 15- Percentual de carga horária de disciplina relacionada a pesquisas por universidade	94
Gráfico 16- Percentual da disciplina relacionada à Diversidade, inclusão social, diferenças, minorias linguísticas e culturais por universidade.....	96
Gráfico 17- Percentual de carga horária da disciplina relacionada a diversidade, inclusão social, diferenças, minorias linguísticas e culturais por universidade	97
Gráfico 18- Estágio na Educação Infantil.....	99
Gráfico 19- Estágio na Educação Infantil.....	100
Gráfico 20- Quantidade das disciplinas relativas ao Estágio no Ensino Fundamental no curso de Pedagogia	101

Gráfico 21- Quantidade de carga horária das disciplinas relativas ao Estágio no Ensino Fundamental no curso de Pedagogia	102
Gráfico 22- Formação do Pedagogo no Ceará – Número das disciplinas nas duas universidades	104
Gráfico 23- Formação do Pedagogo no Ceará – Carga horária nas duas universidades	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AA	Polo apto
AP	Polo apto com pendências
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador
CNE	Conselho Nacional de Educação
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NA	Polo não apto
PERFORMA	Grupo de Estudos Professores, Escola Reflexão, Formação, Meio- Ambiente
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SISUAB	Sistema de acompanhamento da Universidade Aberta do Brasil
TICs	Tecnologias de Informações e Comunicações
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidade de Brasília
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
2.1	BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA	23
2.2	<i>LOCUS</i> DOS ESTUDOS.....	28
3	SITUANDO OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	33
3.1	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA POR MEIO DA EAD NO CEARÁ	33
3.2	POLO DE APOIO PRESENCIAL: UM LUGAR DE OPORTUNIDADES	35
3.3	EAD NO BRASIL: CONCEPÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO	41
3.4	A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB).....	46
3.5	A UAB HOJE E O DESAFIO DA CONTINUIDADE	50
3.6	EAD E A DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA.....	52
4	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE – CATEGORIAS QUE EMBASAM A DISCUSSÃO	55
4.1	IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DA EAD.....	55
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS E A CONTEMPORANEIDADE	60
4.3	FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA	61
4.4	FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA	63
4.5	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	64
4.6	BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO ...	65
4.7	FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DA EAD...	67
5	DESVELANDO OS DADOS	71
5.1	CONHECIMENTOS RELATIVOS AOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO	78
5.2	CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
5.3	CONHECIMENTOS RELATIVOS AO ENSINO FUNDAMENTAL	82
5.4	CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL	85
5.5	CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIDÁTICA	88

5.6	CONHECIMENTOS RELATIVOS À PESQUISA.....	91
5.7	CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIVERSIDADE.....	94
5.8	CONHECIMENTOS RELATIVOS AO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	98
5.9	CONHECIMENTOS RELATIVOS AO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICES	118
	APENDICE A – UNIVERSO DE ESTUDO	119
	APENDICE B – CIDADES E INSTITUIÇÕES QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA.....	120
	ANEXOS	123
	ANEXO A – INSTRUMENTAL PARA A COLETA DE DADOS	124
	ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	132

1 INTRODUÇÃO

“Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico”
(Pierre Bourdieu)

Enxergamos no dizer de Bourdieu, que é o olhar atento e crítico que motiva a formação de um mundo com mais democracia e de pessoas atuantes, que fazem a diferença foi o que sempre nos motivou.

A motivação pela pesquisa e os estudos da docência iniciaram-se anteriormente ao fato de conhecermos o que significava ser professor, pois a paixão nasceu do olhar atento de uma filha que admirava o ofício da mãe. Descendendo de uma Maria, professora, pedagoga, que nos ensinou em uma escola municipal rural as primeiras letras, e de um José, com apenas o saber escrever o nome e decodificar poucos símbolos, mas que sabe fazer, como poucos, uma “leitura de mundo” sem demérito a nenhum letrado, iniciamos nossa formação acadêmica e trajetória profissional, e ao mesmo tempo, surgiu a intenção de contribuir como professora nesse contexto.

A Educação Básica foi plenamente cursada em escolas públicas com graduação em Enfermagem e especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), especialização em Gestão dos Serviços de Saúde, pela Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP- CE) e em Educação Continuada e a Distância pela Universidade de Brasília (UNB). Agora cursamos o Mestrado em Educação pela UECE por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que contribuiu sobremaneira para alavancar o interesse pelo assunto e o aprofundamento teórico, além de vislumbrar o contato com os autores que dissertam sobre o assunto, tal enredo histórico revela uma trajetória acadêmica sempre marcada por instituições públicas com deficiências e dificuldades por muitas vezes sanadas com professores que fazem a diferença na Educação Pública do nosso Brasil com pró-atividade e dedicação, não obstante o notório destaque a alguns alunos que, com autodidatismo e motivação, conseguem estabelecer um diferencial diverso em relação aos demais e romper com as amarras impostas pela falta de condições muitas vezes identificadas nas escolas públicas.

Nossa trajetória profissional teve início logo após a conclusão do 3º Normal ao assumir o cargo de professora/coordenadora do Projeto LOGOS II, cujo

objetivo era formar professores leigos em regime emergencial, com habilitação em 2º Grau, atual Ensino Médio, para exercício do magistério, fator que rememoramos com muito orgulho porque, na função, tivemos a oportunidade de ter a mãe, nossa primeira professora, como aluna do projeto. O conhecimento e a vivência no percurso do desenvolvimento dessa função ensejaram-nos uma reflexão crítica sobre como a Educação a Distância pode representar algo mais na formação inicial e continuada de professores pelo Brasil.

Ao virmos morar no Ceará, fizemos concurso¹ para professor no Município de Beberibe, quando nos tornamos servidora pública em 1998. Depois, em outra mudança de cidade e de outra seleção pública, coordenamos um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Posteriormente, atuamos em outras escolas públicas estaduais sempre ao mudar de cidade dentro do Estado do Ceará. Em 2008, assumimos a seleção pública² para coordenar um Centro Vocacional Tecnológico (CVT) / Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde continuamos até hoje. Pelo caminho, nos possibilitamos atuar na docência do Ensino Fundamental e Médio, por conta da nossa formação em Pedagogia e Enfermagem.

Nesse âmbito de vida acadêmica e de trabalho, tivemos a oportunidade de continuar estudos e aprofundar a fundamentação teórica e crítica acerca das problemáticas sobre a formação de professores nos anos iniciais. Assim nasceu a proposta de trabalho para a dissertação do mestrado.

Este estudo integra uma pesquisa maior, desenvolvido no Grupo de Estudos Professores, Escola Reflexão, Formação, Meio-Ambiente (PERFORMA)³, intitulada “A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado do Ceará”, desde o ano de 2013, coordenada pela professora doutora Marina Dias Cavalcante, grupo do qual fazemos parte. Com vistas a contribuir com o referido estudo e atender ao anseio de

¹ Concorremos ao edital 001/1998

² Concurso realizado pela UECE no edital número 0005/2007 para Diretores de Centros vocacionais técnicos (CVTEC) e coordenadores de centros vocacionais tecnológicos (CVT) Unidades do Instituto Centro de Ensino Tecnológico(CENTEC) vinculado a Secretaria de Ciências, Tecnologia e Ensino Superior do Ceará (SECITECE).

³ Grupo coordenado pela professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante e que tem como objetivo é analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado do Ceará. , em sua totalidade, visando identificar como esses estão sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

entendimento da formação docente, sentido por nós como filha de pedagoga, e hoje coordenadora de Polo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil de Beberibe – CE, mais intensamente pensado ao ingressarmos no Mestrado Acadêmico em Educação da UECE turma 2014, escolhemos pesquisar sobre esse assunto.

Nesse sentido, tomamos como referencia e utilizamos na pesquisa, o instrumental para a coleta dos dados elaborado pelo grupo do PERFORMA, do qual faço parte e ajudei a construir.

No retrocitado contexto, a inserção no Mestrado também facilitou o ingresso em grupos, como o PERFORMA e depois no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE/CE)⁴. Os estudos e reflexões encontrados nesse contexto são essenciais para consolidar a importância de pesquisar a formação de professores, não obstante a ampliação dos conhecimentos e estudos de autores que tratam do assunto. Para tanto, cursamos disciplinas fundamentais para condução, definição e orientação dos estudos, como o seminário de Dissertação, Teorias da Educação, além de Fundamentos Pedagógicos do Trabalho e da Formação Docente.

A pesquisa tem como objeto de estudo a Formação do Professor para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de investigar os cursos de Pedagogia a distância das universidades públicas no Estado do Ceará. A relação dos cursos de Pedagogia foi constituída mediante dados disponíveis no sítio oficial do Ministério da Educação, no sistema e-MEC, dos cursos “em atividade” de março a abril de 2014. As universidades identificadas foram Universidade Federal do Ceará (UFC) e universidade Estadual do Ceará (UECE), que são as instituições públicas que ofertam o curso de Pedagogia pela Educação a Distância (EAD) no Ceará cadastradas no site do e-MEC e em funcionamento. Analisaremos a formação docente de professores pedagogos dos cursos a distância, na perspectiva do currículo. Buscaremos identificar e caracterizar os cursos de Pedagogia com utilização da EAD oferecidos por instituições públicas do Estado do Ceará e examinar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das referidas IES, especificamente, os programas das disciplinas.

⁴ Grupo vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador – GEPEFE/CE da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

Todo esse percurso nos remete ao pressuposto de que **há uma precariedade dos cursos de licenciatura em Pedagogia, relacionada à organização curricular, que não prioriza conhecimentos específicos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental na formação inicial de seus futuros professores.**

Com amparo no que foi até aqui exposto, evoluímos para a elaboração da grande pergunta que nos inquieta para este ensaio: **como os cursos de licenciatura plena/Pedagogia na modalidade EAD tem contribuído para a formação docente de professores atuantes na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental?**

A trajetória profissional e acadêmica, relatada anteriormente, nos fez questionar qual a relação da teoria com a prática nos cursos de Pedagogia a distância e como a escolha do currículo facilita ou dificulta a formação desses professores. Como os conhecimentos específicos da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na formação inicial de seus futuros professores são priorizados? De que modo a formação de professores pedagogos com a utilização da EAD concorrem para a prática docente?

As interrogações referidas sobre como compreender a formação do profissional pedagogo utilizando a EAD são preponderantes para a investigação. Tentaremos responder às perguntas norteadoras para nossa pesquisa, com vistas a compreendermos a formação de professores pedagogos na perspectiva do currículo.

O desafio para a garantia da qualidade da formação docente é grande, haja vista o fato de os cursos privilegiam uma formação mais generalista. Estudos atuais revelam que a formação de professores pedagogos se apresenta comprometida (GATTI e BARRETO, 2009 e LIBÂNEO, 2010), predominantemente em relação à docência.

Com vistas a fundamentar teoricamente a pesquisa, contemplamos as categorias teóricas, a saber: Pedagogia, EAD, currículo e formação de professores, que serão posteriormente desveladas.

Temos como objetivo geral **compreender a formação de professores pedagogos dos cursos a distância na perspectiva das matrizes curriculares adotadas.** Contemplando nossos objetivos específicos, estão:

identificar os cursos de Pedagogia na EAD oferecidos por instituições públicas do Estado do Ceará;

tematizar sobre as especificidades da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as implicações curriculares para uma formação inicial de qualidade;

discutir os avanços e impasses nas orientações curriculares vigentes acerca da formação do pedagogo, bem como sua expressão nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia através da EAD; e

verificar o tratamento destinado aos conhecimentos específicos necessários para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia a distância das universidades públicas do Ceará.

Para melhor entendimento e organização, delineamos esta pesquisa iniciando com uma escrita introdutória, contemplando os objetivos geral e específicos, os caminhos metodológicos percorridos, as bases teóricas, achados da pesquisa e discussão dos dados, as considerações finais e referências.

Na introdução, delineamos as sessões de apresentação da proposta de pesquisa, interesse pelo tema, a trajetória de formação acadêmica, o caminho profissional, delineando também o pressuposto e o problema da pesquisa. Seguimos na redação do texto, explicitando os objetivos gerais e específicos, na perspectiva de vislumbrar e conduzir o foco da investigação. Ao relatar os caminhos metodológicos que seguem a ordem da organização deste escrito definimos a opção pela base teórica metodológica, os caminhos percorridos e o *lócus* dos estudos. Recorreremos a Pierre Bourdieu, como clássico da nossa pesquisa e seus conceitos de campo, *habitus* e capital cultural.

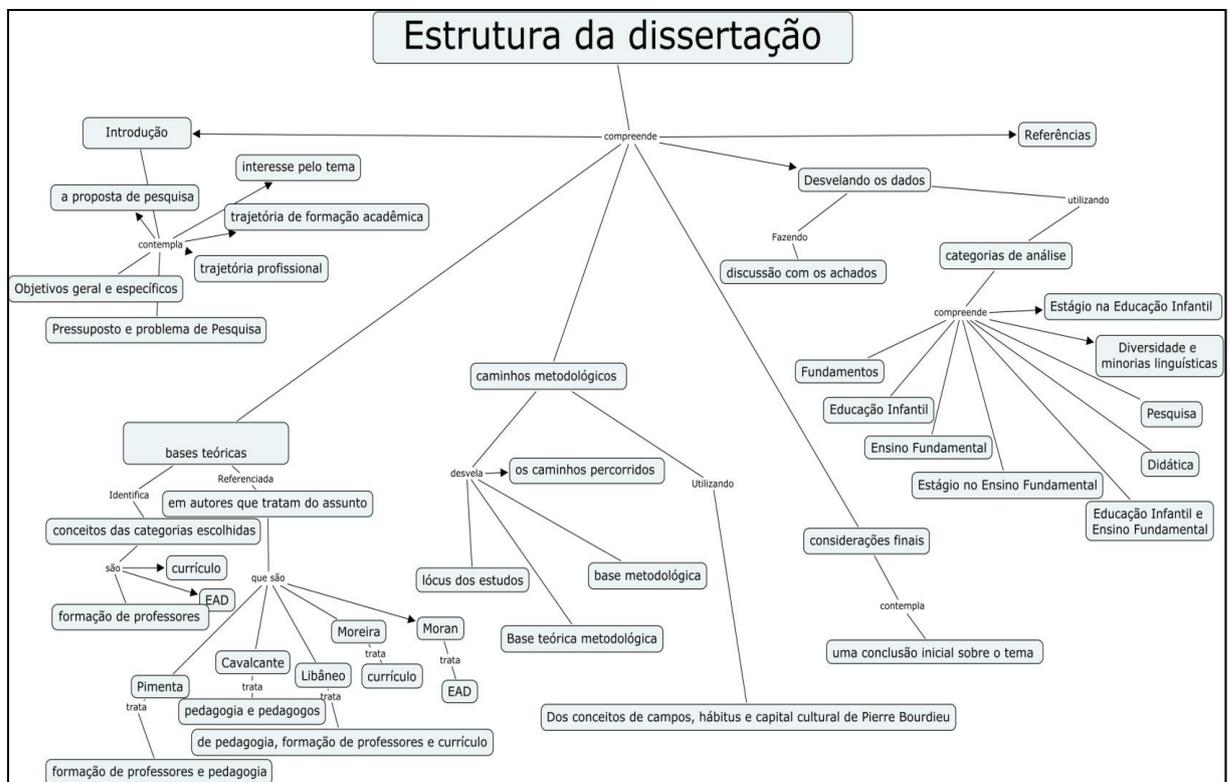
Abordamos nas bases teóricas os conceitos das categorias escolhidas, que são currículo, formação de professores e EAD. Referenciamos-nos em autores que tratam do assunto como Pimenta (2009), e Saviani (2008) ao tratar de formação de professores, Cavalcante (2005) discute acerca de Pedagogia, e Libaneo (2009) ao tratar sobre Pedagogia e pedagogo. Para os escritos sobre currículo, escolhemos, Moreira(2013) com seus achados sobre currículo e Moran (2000), ao dissertar sobre EAD, dentre outros autores.

Seguimos a elaboração desvelando os achados da pesquisa fazendo a discussão com os autores de referência. Para tanto, organizamos as categorias para elaboração dos gráficos e análise, sobre referendo de pesquisa anterior de Pimenta e Fusari (2014). As categorias são: Fundamentos, Conhecimentos relativos à

Educação Infantil, Conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental, Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental, conhecimentos relativos a Didática, conhecimentos relativos a Pesquisa, Diversidade e minorias linguísticas, Estágio na Educação Infantil e Estágio no Ensino Fundamental.

Em nossas considerações finais, construída em forma de narrativa na perspectiva de fazer uma conclusão inicial sobre o tema estudado, pesquisado e identificado no estudo, estão dispostas as nossas respostas à questão de pesquisa, bem como atentam para os objetivos de estudo.

Figura 1 - Mapa conceitual que segue contemplando a estrutura da dissertação



Fonte: Elaborado pelo autor.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.
(José Saramago)

Utilizando a epígrafe do "Ensaio sobre a cegueira" de José Saramago fazemos analogia aos caminhos metodológicos com a “lanterna” que ilumina, vislumbrando possibilidades para quem a aponta. Esse olhar preciso e focado, no entanto, deve ser apurado na perspectiva de enxergar o que está para além das entrelinhas, atentando para as possibilidades e caminhos a seguir. É através do olhar (janela da alma), que observamos, identificamos e diagnosticamos o mundo e seus fenômenos. A pesquisa precisa ter a função de olhar, ver e reparar, não obstante, a importância de divulgar os achados com vistas à melhoria da qualidade de vida da humanidade.

Utilizamos as ideias de Bourdieu como referências metodológicas em seus conceitos que visam a nortear as reflexões do objeto e a relação com a maneira de apreender o mundo que nos cerca. Estabelecer relação com os diversos campos como o terreno da pedagogia, vários tipos de capital, como educacional, e o *habitus* de cada um, que será definido mediante a atuação dentro do campo. Pensar o currículo como campo que é definido diante das ações das pessoas movidas pelos *habitus* individuais e coletivos é a certeza de que essa não é uma tarefa simples.

2.1 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, cuidaremos dos caminhos metodológicos percorridos desde a intenção da pesquisa aos escritos ora desvelados, momento de enorme relevância para a pesquisa. Iniciaremos com a escolha da abordagem adotada e o tipo de estudo, fazendo uma costura com os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, de Bourdieu. Indicaremos como foi realizada a busca *pari-passo* com os achados e referenciamos com os autores adotados na pesquisa.

É *mister* referir que a produção científica possibilita uma reflexão no pensar como instrumento político na perspectiva da humanização. Ghedin e Franco (2011), ao inferirem sobre produção científica destacam, que

Fica realçado o caráter essencialmente ideológico de toda produção científica e o fundamento social que deve prefigurá-la. Com base nessa reflexão, considera-se que, se o produto da ciência não puder ser

apropriado pelo homem, a tarefa científica passa a ser alienada e com isso perde as condições de sua validade. (P.54).

Para atender ao objetivo proposto, recorreremos à abordagem qualitativa na pesquisa educacional. Segundo Bogdan *et al* (1986), a abordagem qualitativa, pode ser entendida baseando-se em cinco características:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- 4- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Como ensina, Tesch (1990), a utilização de dados qualitativos não é o critério exclusivo para distinguir pesquisa qualitativa de quantitativa, ao referir que

A pesquisa qualitativa, conforme o termo é usado por diversos autores, significa um determinado enfoque da produção de conhecimento. Não se refere apenas aos dados. (P.50).

Ghedin e Franco (2011), ao se reportarem aos tipos de abordagem nas pesquisas, referem que a pesquisa qualitativa emerge, inicialmente, no âmbito de uma visão dicotômica entre quantidade e qualidade, ainda hoje ocorrente na concepção de muitos pesquisadores. Já se conhece atualmente o fato de que quantidade e qualidade são propriedades interdependentes de um fenômeno.

No caso deste estudo, para colocarmos em prática o projeto pensado e escrito, iniciamos com a coleta dos dados no sítio oficial do Ministério da Educação, especificamente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, no eMEC. De posse dos dados, inserimos em planilhas do Excel para a organização e elaboração dos gráficos. Realizamos a análise com vistas à categorização, descrição e interpretação dos indicadores como etapas essenciais. Cada passo será descrito no texto que se desvela.

Os documentos coletados, projeto político- pedagógico de cada curso e suas respectivas matrizes curriculares foram a base para a nossa análise, pois entendemos, como Ludke, André (1986), ao dizerem que na análise documental são considerados documentos escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Busca identificar informações fatuais nos documentos com suporte em pontos ou hipóteses de interesse do pesquisador. Para tanto, a escolha da análise documental em nossos caminhos percorridos.

Silva *et al* (2011) ensinam que, no âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são empregados de modo a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la indiretamente por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos. Os documentos utilizados para essa pesquisa foram as matrizes curriculares e os projetos políticos-pedagógicos dos cursos de pedagogia por via da EAD.

Realizamos a pesquisa fazendo o levantamento, no *site* do eMEC, adotando como filtro os cursos de pedagogia ofertados no Estado do Ceará. Nessa busca, selecionamos a opção dos cursos com situação “em atividade” no período da busca, identificando o universo da pesquisa especificada no texto.

Após a identificação dos cursos de graduação em pedagogia, utilizamos como filtro os cursos realizados por meio da EAD ofertados por universidades públicas no Estado do Ceará e em atividade para delimitar a amostra. Realizamos os contatos com os coordenadores dos cursos por meio de telefones e emails⁵ indicados no site na perspectiva de coletar as informações sobre o curso e as matrizes curriculares. Selecionamos as matrizes curriculares, ementas e/ou programas de todas as disciplinas, obrigatórias e optativas, da totalidade dos cursos identificados nos *sites*, por retorno de *emails* ou em visitas *in loco*. Não obstante, conseguimos os projetos políticos-pedagógicos dos cursos que muito contribuíram na classificação das disciplinas nas categorias definidas no instrumental⁶ de análise adotada.

Com os dados colhidos, organizamos seguindo as informações solicitadas pelo instrumental de coleta de dados, definido em pesquisa anterior, dividido em duas partes: primeiro os dados gerais da instituição de ensino superior (IES) e sua caracterização e, em segundo momento, foram privilegiadas as categorias para análise a distribuição das disciplinas, a saber:

- 1) Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação;
- 2) Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais;
- 3) Conhecimentos relativos à formação profissional docente;
- 4) Conhecimentos relativos à Gestão Educacional;

⁵ Utilizamos uma carta de apresentação construída pelo grupo de pesquisa PERFORMA, do qual faço parte, e encontra-se na íntegra no apêndice.

⁶ O instrumental foi construído pelo grupo de pesquisa PERFORMA, do qual faço parte, e encontra-se na íntegra no apêndice.

- 5) Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado;
- 6) Sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- 7) Disciplinas de Nivelamento;
- 8) Conhecimentos relativos às modalidades de ensino;
- 9) Conhecimentos relativos à diversidade, às diferenças e às minorias linguísticas e culturais;
- 10) Disciplinas integradoras; e
- 11) Outras disciplinas. Após serem instrumentalizados, os indicadores foram organizados em planilhas de Excel e iniciamos a formulação dos gráficos distribuídos em cada categoria; e realizamos em seguida, as análises dos achados.

Os procedimentos metodológicos realizados foram: levantamento de referencial teórico no portal da CAPES, seguidos de estudos sobre a temática, consultas ao *site* do E-MEC para identificar as instituições de ensino superior (IES) que ofertam o curso de Pedagogia e em funcionamento, coleta das matrizes curriculares e dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos, registro das informações em instrumental específico, inserção dos dados em planilhas de Excel separados por categorias, elaboração de gráficos e análise.

A escolha da abordagem adotada articula-se aos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, de Pierre Bourdieu, para tratamento dos dados, com vistas a superar a dicotomia entre o subjetivismo e o objetivismo.

Habitus refere-se à incorporação, pelas pessoas, de uma estrutura social, influenciando e sendo influenciadas em seu pensamento e ação, não é imutável, distingue e opera distinção. Como Bourdieu refere, “trata-se de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento” (2004, p. 21). O *habitus* professoral será assim definido mediante formação e prática. O *habitus* proporciona na pessoa a capacidade livre de atuar no meio social, funciona como esquema mentais e comportamentais. Para Bourdieu, o *habitus* é uma subjetividade socializada.

O conceito bourdieusiano de campo e suas características pode ser definido em termos analíticos, conforme Bonnewitz, como

[...] rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. (2003, P. 60).

Para Bourdieu (2004), campo é um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço para disputa e jogo de poder em que os agentes estão em luta, a fim de impor sua visão de mundo social. Configura-se como um universo social particular, um sistema de posições que podem ser alteradas e contestadas de acordo com as disputas efetivas. É um espaço invisível onde as relações, lutas e poderes são estabelecidos.

O autor ainda refere que, quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, ao ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem como indicador principal seu poder de refração, de retradução. Assim, os campos são espaços de lutas que se conservam ou se transformam em razão de suas escolhas.

O *habitus* determina as estratégias adotadas pelos agentes dentro do campo. É por meio do campo, definido também como nichos da atividade humana, onde as lutas travadas pelo poder simbólico revelam os valores que, vitoriosos, se tornam aceitáveis pelo senso comum que formam o *habitus*.

A sociedade é composta por vários campos. Para Bourdieu (2000), cada um é dotado de leis próprias, podem ser campo econômico, da arte, social, artístico, religioso, literário, entre outros, com características específicas a cada campo particular.

Em relação à categoria capital, Bourdieu (2000) distingue quatro tipos: capital econômico, capital social, capital simbólico e o capital cultural. Sobre este nos deteremos, pois corresponde às qualificações intelectuais produzidas por via da educação, pelo sistema escolar ou transmitidas pela família. As pessoas estão posicionadas nos campos de acordo com o capital que estabeleceram. O capital

cultural, assim, pode ser entendido como a formação recebida pelos professores dos cursos a distância, desde o campo.

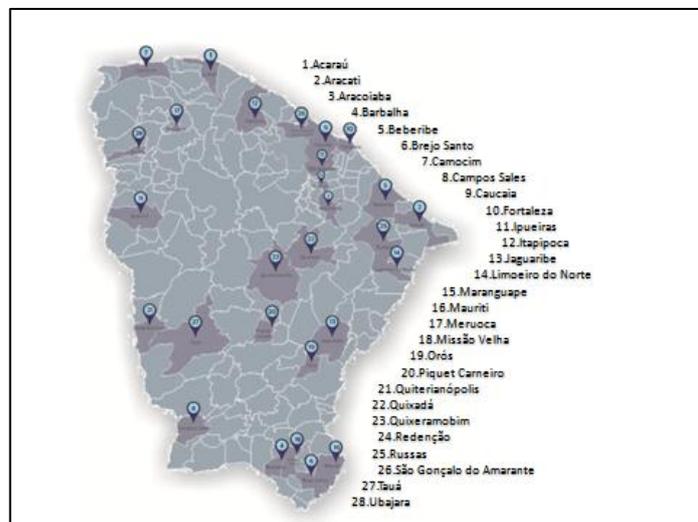
2.2 LOCUS DOS ESTUDOS

Nosso estudo foi realizado tomando como referencia os dados relativos aos cursos de Pedagogia do Ceará cadastrados no *site* do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, os cursos de Pedagogia a distância, oferecidos por universidades públicas. Nos mapas que seguem, podemos visualizar a cobertura no Estado do Ceará.

Segundo dados do *e-MEC*, no Ceará, existem 33 instituições de ensino que ofertam cursos de Pedagogia. Destas, quatro são públicas. A oferta dos cursos está distribuída em 32 municípios do Estado. Como nos deteremo-nos aos cursos à distância, os dados revelam que a oferta é feita por 19 Instituições, sendo apenas duas públicas. Uma federal e outra estadual e ambas são instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará.

Os cursos ofertados pelas IES na modalidade a distância ocorrem de modo semipresencial nos polos de apoio presencial distribuídos no Estado, sendo um em Fortaleza. Os dados do SISUAB mostram que existem 28 polos ativos de apoio presencial para os cursos ofertados pela UAB no Ceara, onde se inclui a oferta do Curso de Pedagogia.

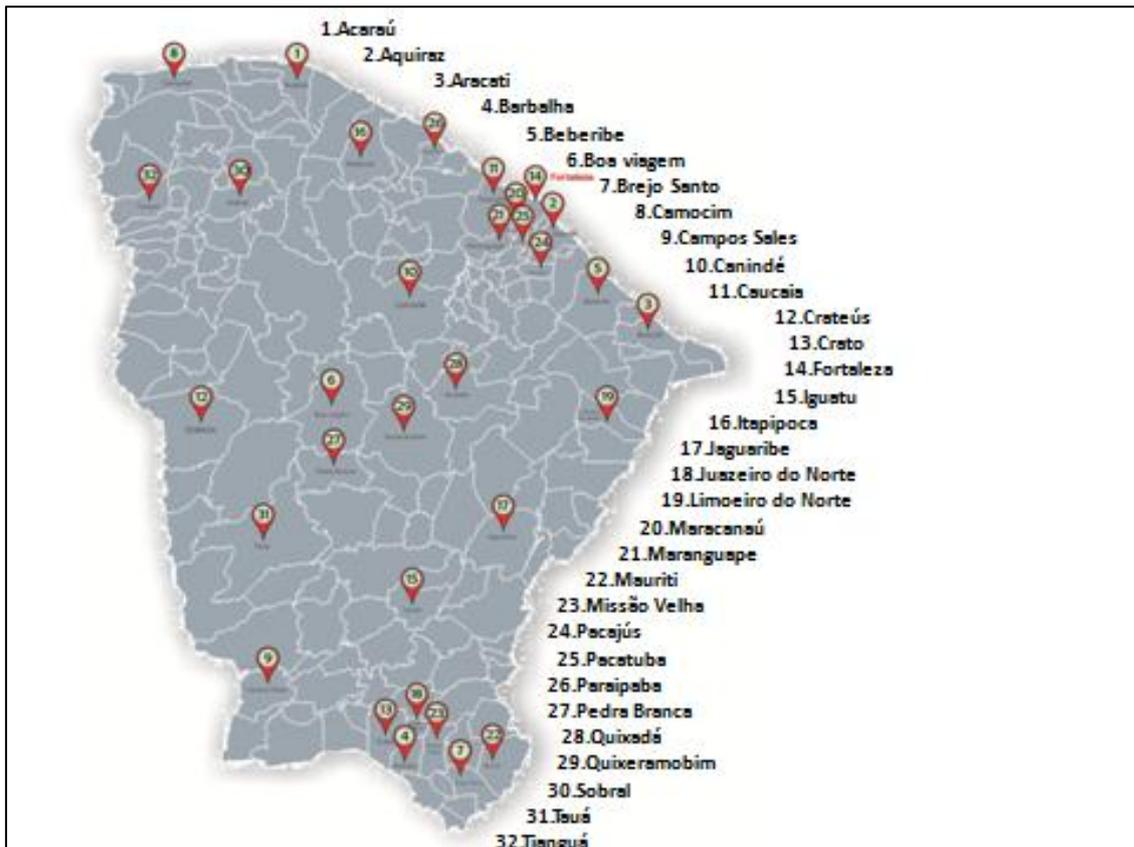
Figura 2 - Mapa apresentando os Polos de apoio presencial no Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os dados do Ministério da Educação, mais especificamente, cadastrados no *site* do e-MEC, identificaram 32 municípios com oferta do Curso de Pedagogia com o *status* de ativo, conforme mapa que segue.

Figura 3 - Mapa apresentando os municípios que ofertam o Curso de Pedagogia a distância no Ceará



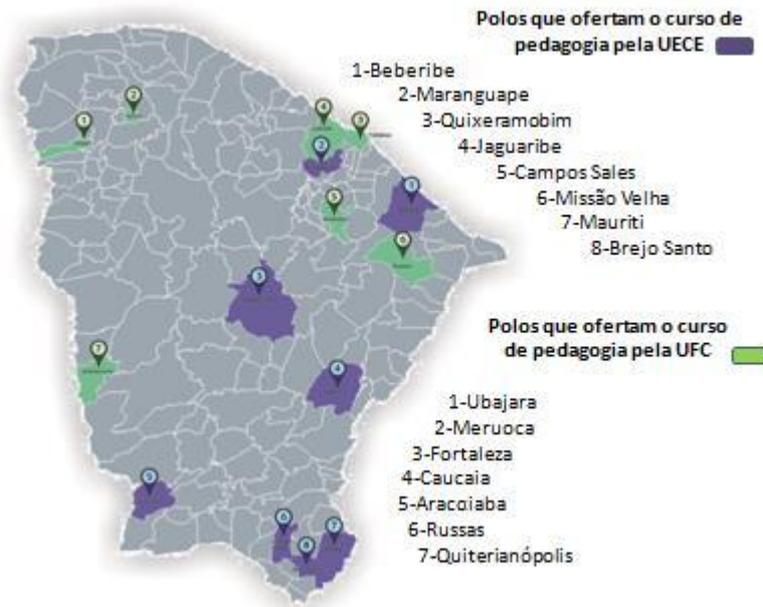
Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do e-MEC

Para identificar o universo do estudo, foi realizado um levantamento no *site* e-MEC, no período de março a abril de 2014, identificando um total de 36 cursos de Pedagogia no Estado do Ceará conforme indicado na tabela 01 do Apêndice.

Com vistas a delimitar a amostra da pesquisa, definimos os critérios de seleção como: universidade pública cearense, existência do Curso de Pedagogia e oferta na modalidade a distância. Assim, foram encontrados dois cursos⁷ ofertados pela Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará com *status* ativo em 15 municípios do Estado.

⁷ Os nomes das Universidades pesquisadas foram identificados, pois de acordo com as normas da UECE, nas pesquisas na área de Ciências Humanas podem ser utilizada a identificação dos sujeitos.

Figura 4 - Mapa apresentando os polos que ofertam o Curso de Pedagogia a distância por universidade públicas no Ceará



Fonte: Elaborado pelo autor.com dados do e-MEC.

Como relatado anteriormente, este estudo faz parte de pesquisa maior realizada no Estado do Ceará, pelo PERFORMA que, no primeiro momento, fez levantamento no *site* do *e-MEC*, identificando as instituições de Ensino Superior com Pedagogia do Estado do Ceará, desvelando a oferta desse curso em 32 municípios do Ceara, sendo ofertados por 33 instituições de Ensino Superior e 36 cursos de Pedagogia, como indicado no quadro elaborado com dados do PERFORMA⁸ identificado como cidades e instituições que ofertam o curso de Pedagogia que segue como apêndice.

Para delimitar nosso *locus* da pesquisa, utilizamos os critérios de cursos cadastrados no *e_MEC* e em funcionamento a distância, ofertados por universidades públicas. Com suporte nos critérios definidos encontramos 15 municípios/polos com o Curso de Pedagogia ofertados por duas universidades públicas, assim

⁸ A pesquisa e registro do levantamento inicial dos dados sobre as instituições de ensino superior (IES) cadastradas do *site* do *e-MEC* com vistas a subsidiar o instrumental de pesquisa foram iniciadas pelos docentes pesquisadores e bolsitas de iniciação científica vinculados ao Grupo de Estudos Professores, Escola, Reflexão, Formação, Meio - Ambiente – PERFORMA, coordenado pela Prof^a. Dr.a Maria Marina Dias Cavalcante. O grupo do qual fazemos parte conta com os seguintes participantes: Márcia Melo de Castro Martins, Tânia Lopes, Solange Xerez, Regina Célia Ribeiro Lotffi; Isabel Said; Fátima Cavalcante; Emanuelle Oliveira da Fonseca; Ivo Batista Conde, Anne Heide Vieira Bôto; Ingrid Vanessa de Oliveira; Amanda Cavalcante Araújo; Kédma Sucupira Lima; Kássius Augusto Moraes dos Santos; Luciana Silva do Nascimento e Solange Castro.

distribuídos: polos que ofertam o Curso de Pedagogia pela UFC em Aracoiaba, Caucaia, Fortaleza, Meruoca, Quiterianópolis, Russas e Ubajara; e polos que ofertantes do Curso de Pedagogia pela UECE nos Municípios de Beberibe, Brejo Santo, Campo Sales, Jaguaribe, Maranguape, Mauriti, Missão Velha e Quixeramobim, como mostrado em mapa anterior.

A oferta dos cursos semipresenciais pelas universidades públicas ocorre por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e acontece nos polos de apoio presencial em cada município. O programa governamental da UAB busca democratizar e interiorizar o acesso ao Ensino Superior público e de qualidade, oportunidade essa outrora distante para os munícipes fora das capitais, agora uma realidade que vem para reduzir as desigualdades. Em 2005, foi realizada uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED), instituições de Ensino Superior (IES) e o Banco do Brasil com vistas à oferta do Curso de Administração como projeto-piloto por meio da EAD, caracterizando o projeto-piloto da UAB.

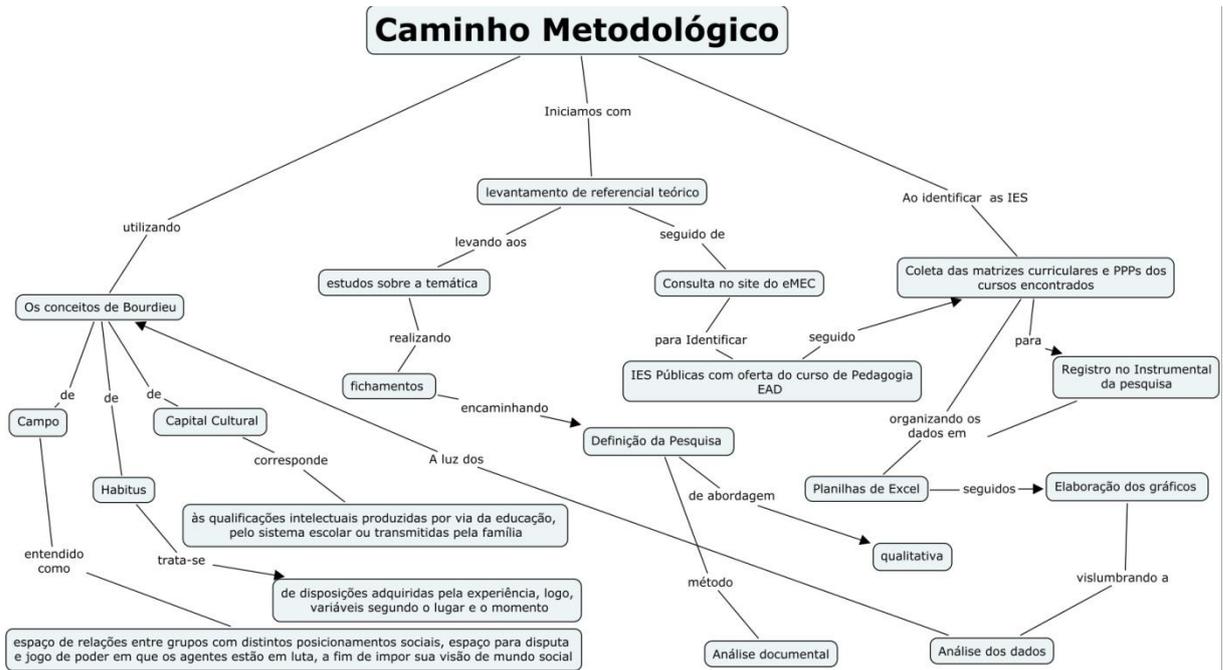
A UAB foi criada para proporcionar, prioritariamente, formação superior aos professores que atuam na Educação Básica. Dessa forma, foi instituído pelo Decreto 5.800/2006 o Sistema UAB, que tem como objetivo ampliar o acesso à educação superior para classes anteriormente marginalizadas, oferecendo, com prioridade, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada.

Os cursos são ofertados pelas instituições de Ensino Superior e acontece em polos de apoio presencial. Ainda no Decreto 5.800/2006 se refere a definição de polo de apoio presencial, como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado das ações pedagógicas e administrativas relativas aos cursos, dispondo de infraestrutura e recursos humanos adequados para bem executar.

Nesse âmbito, os polos funcionam mediante acordos de cooperação técnica entre a CAPES, as IES e os governos dos estados, municípios e Distrito Federal, denominados partícipes. Os compromissos são estabelecidos mediante esse acordo em que: o proponente (estado, Distrito Federal ou município) de polo de apoio presencial que tem a responsabilidade de ser o mantenedor, a IES responsável pela oferta de cursos, a CAPES e o Ministério da Educação, com a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

No mapa conceitual abaixo, identificamos o caminho metodológico percorrido.

Figura 5 - Mapa conceitual destacando o caminho metodológico percorrido



Fonte: Elaborado pelo autor.

3 SITUANDO OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Neste capítulo, trataremos do funcionamento dos cursos de pedagogia na modalidade à distância no Ceará, destacando as instituições de ensino superior ofertantes, os polos de apoio presencial, a UAB e o desafio da continuidade, EAD e a docência em pedagogia. visualizamos a apreensão de um novo habitus diligenciando na formação de professores, quebrando paradigmas em relação a oferta dos cursos por meio da EAD.

3.1 INSTITUIÇÕES PÚBLICAS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA POR MEIO DA EAD NO CEARÁ

No Estado foram identificadas duas IES Públicas com oferta do curso de Pedagogia UFC e UECE. A UFC tem experiência de mais de 40 anos na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Nesse âmbito, o Instituto Universidade Virtual foi criado para potencializar o acesso ao ensino de qualidade, sendo uma via aberta para a democratização do saber. As atividades foram iniciadas em 1997 com o projeto EDUCADI, financiado pelo CNPq. Tinha como objetivo aplicar tecnologias da informação e da comunicação em Educação a Distância para auxiliar na construção de projetos dentro das escolas, com o intuito de minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos de regiões marginais urbanas do Ensino Básico que mais tarde deu origem ao Instituto, segundo informações do *site* da UFC virtual.

O Instituto UFC Virtual foi criado em 2003. Em 2006, mediante uma parceria com a Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, foi iniciado o Mestrado Profissional em Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação em EaD. No ano de 2006, foi marcado ainda pela implantação do curso de Bacharelado em Administração à distância, em parceria com o Banco do Brasil. Este piloto foi o precursor do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A missão do Instituto UFC Virtual vem ao encontro da UAB, quando se propõe a

Atuar nas modalidades de educação presencial e a distância utilizando e desenvolvendo soluções tecnológicas e metodológicas com a finalidade de garantir a qualidade e inovação do processo de ensino e aprendizagem por meio de múltiplas linguagens e tecnologias. (<http://www.virtual.ufc.br/portal/>)

Efetivamente, o Instituto UFC Virtual beneficia quase 5 mil alunos em várias regiões do Estado do Ceará, sendo 09 cursos de graduação distribuídos em 28 polos de apoio presencial.

A equipe do Instituto desenvolveu ambientes virtuais de aprendizagem, Solar e Sócrates. O ambiente disponibilizado para o professor e aluno é o Solar, possibilitando a publicação de cursos e a interação com eles. O material didático é disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Foi aprovada pelo Conselho Universitário (Consuni) em 2010, a mudança de regime do Instituto UFC Virtual, que se tornou a 16ª unidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará, configurando-se como mais uma conquista da referida Instituição.

A história da Universidade Estadual do Ceará (UECE) teve início em 1973, mas sua instalação foi concretizada somente em 1977, priorizando direcionar os cursos, vislumbrando o desenvolvimento do Ceará como: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Pura, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária). Sua missão é produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da região.

Iniciou suas atividades em EaD em 1990 com ações vinculadas a cursos de Licenciatura gerenciados pelo Centro de Educação, mas foi em 2005, com o lançamento do primeiro edital da UAB, para oferta de cursos de graduação na modalidade à distância, que a UECE fez parte da UAB, onde integrou consórcio junto com a Universidade de Brasília para oferta do curso de Licenciatura Plena em Letras e o consórcio interinstitucional para ofertar do curso de graduação em Administração, com a finalidade de atender à demanda de qualificação dos servidores das empresas estatais.

A UECE criou a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE), com o objetivo de atender as demandas de proporcionar uma educação mais livre e dinâmica, necessária aos cursos EAD.

Hoje, conta com cerca de 1650 alunos na modalidade EaD distribuídos em 16 polos de apoio presencial. Os cursos são definidos nas licenciaturas em

Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Informática, Matemática, Pedagogia e Química e as especializações em Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal, além do Bacharelado em Administração Pública.

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado por professores e alunos é o Moodle. A Universidade disponibiliza, além do conteúdo virtual, material em mídia digital e um livro específico para cada disciplina aos alunos.

3.2 POLO DE APOIO PRESENCIAL: UM LUGAR DE OPORTUNIDADES

No Estado do Ceará, os polos UAB são mantidos pelo Estado ou pelo Município. Um polo de apoio presencial pode ser mantido pelos municípios, estados ou distrito Federal. Eles devem oferecer a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos semipresenciais. Configuram-se como “braço operacional” das IES na cidade-polo e região de abrangência. Os polos municipais são mantidos pelos governos municipais da cidade sede de cada Polo que atende a um raio de abrangência. Os polos estaduais são mantidos pela Secretaria de Ciências e Tecnologia do Ceará – SECITECE, criada em 1995, com a missão principal de coordenar e viabilizar a geração, difusão e aplicação do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida da população cearense. Tem como objetivo estratégico fortalecer a Educação superior, tendo como referência as políticas de inclusão social e desenvolvimento regional.

A SECITECE tem o apoio de instituições vinculadas e órgãos colegiados para garantir a gestão. As instituições vinculadas são: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estado Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCEME) e Fundação Núcleo de Tecnologia Industrial do Ceará (NUTEC). Os órgãos colegiados: Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Ceará, Conselho Gestor do Fundo de Inovação Tecnológica do Estado do Ceará (FIT) e Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (IPDI).

Para funcionamento dos polos, a SECITECE disponibiliza um contrato de gestão com o Instituto Centro de Educação Tecnológica (CENTEC), onde os espaços físicos das Unidades Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) e Centros Vocacionais Técnicos (CVTEC) são compartilhados com as atividades dos Polos.

O CENTEC foi criado em 09 de março de 1999. É uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social - OS, pelo Decreto número 25.927, de 29/ 06/2000. Tem como missão promover a educação e a tecnologia por meio do ensino, da pesquisa, da inovação e da extensão, em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do Estado do Ceará. Conta, hoje, com duas Faculdades de Tecnologias CENTEC (FATEC), trinta e oito Centro Vocacional Tecnológico (CVT's) e três Centros Vocacionais Técnicos (CVTEC's) no interior do Estado do Ceará, onde funcionam os polos UAB Estaduais.

Sendo gestado em um ambiente fértil como os CVTs o polo é sem dúvidas nenhuma, um lugar de oportunidades. Pode-se assim dizer que é um espaço que possibilita a integração, interação, comunicação, o convívio, a realização de aulas teóricas e práticas em laboratórios específicos, a pesquisa em laboratórios de informática e biblioteca, um espaço acadêmico para desenvolver atividades científicas, projetos de pesquisas, feiras culturais e grupos de estudos, dentre tantas outras possibilidades; um lugar onde os discentes se encontram e se encantam ao vislumbrar a possibilidade de uma vida melhor para eles e para seus familiares.

A CAPES define o polo de apoio presencial como uma unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas, e administrativas relativas aos cursos e programas, disponibilizando infraestrutura física, tecnológica e pedagógica, para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. Atende a uma região de abrangência para além da cidade-sede.

Com vistas a garantir a qualidade das instalações onde serão ofertados os cursos, a CAPES propõe um modelo de polo com salas/ laboratórios, mobiliário e equipamentos necessários, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 Mobiliário e equipamentos necessários para um Polo UAB

Dependência	Mobiliário	Equipamentos
Sala para Secretaria Acadêmica	mesa para computador	computador com multimídia
	mesa de escritório	impressora a laser
	mesa para impressora e scanner	Scanner
	armários com 02 portas	aparelho de telefone e fax
	arquivos de aço	Webcam
	mesa para telefone e fax	no-break
	Mural	linha telefônica com ramais
Sala de Coordenação do Polo	cadeiras giratórias	Acesso a internet para o polo
	mesa de escritório	computador completo
	cadeiras giratórias	Webcam
	Mural	aparelho de telefone
Sala de Tutores Presenciais	mesa para computador	
	armário com 02 portas	
	mesas de reunião p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	Scanner
	cadeiras com braço	Impressora
Sala de Professores	mesas de escritório	aparelho de telefone
	mesa para impressora e scanner	Webcam
	armários com 02 portas	
	mesa de reunião p/10 pessoas	
Sala de Aula Presencial	cadeiras estofadas	
	quadro branco	
	armário com porta	
	Mural	
Laboratório de Informática	carteiras estofadas	
	quadro branco ou negro	
	Mural	
	mesa para professor	
	cadeira estofada	
	cadeiras estofadas	computadores completos
	mesas para computador	Webcam
quadro branco	impressora e 01 scanner	
murais com vidro	projektor multimídia	
mesa para projetor	aparelho de TV 29" e DVD	
armários de segurança	Servidor	
mesa para impressora e scanner	no break, HUB e roteador	
Biblioteca	suporte para TV	aparelhos de ar condicionado
	mesas p/04 pessoas	computadores completos
	cadeiras estofadas	aparelho de telefone
	cadeiras giratórias	Impressora
	mesas para computador	
	mesa de escritório	
	armários com fechaduras	
	mesa para impressora	
armário com 02 portas		
estantes de aço		

Fonte: Adaptado pela autora, com dados do Portal UAB/CAPES, 2014

A CAPES também exige um quadro mínimo de recursos humanos para atuar no polo, visando à qualidade da oferta dos cursos, como identificado no quadro que segue.

Quadro 2 - Recursos Humanos para o Polo UAB

Recursos humanos
Coordenador de polo: responsável pela parte administrativa e pela gestão acadêmica
Tutor Presencial
Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso
Técnico em Informática
Bibliotecária
Auxiliar para Secretaria

Fonte: Adaptado pela autora, com dados do Portal UAB/CAPES, 2014

A coordenação do Polo e os tutores recebem bolsas disponibilizadas pela CAPES. Para a remuneração das demais funções ficam a cargo do mantenedor do Polo (Estado, Município ou Distrito Federal).

Uma rede colaborativa de pessoas e instituições contribui para o funcionamento das ações no Polo. Dentre esses profissionais, os coordenadores e tutores desenvolvem um trabalho de relevante valor. Destacaremos suas atribuições por serem bolsistas da CAPES de maior atuação dentro do Polo. De acordo com o Termo de Compromisso assinado quando do ingresso no sistema UAB, cabe ao coordenador de Polo, dentre outras atribuições, a responsabilidade de acompanhar e coordenar as suas atividades docentes, discentes e administrativas além de

garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infraestrutura do polo além de Participar das atividades de capacitação e atualização; elaborar e encaminhar à UAB/DED/CAPES, relatório semestral das atividades no polo, ou quando solicitado; elaborar e encaminhar à coordenação do curso, relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no polo; acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância; acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais no polo, e a entrega dos materiais didáticos aos alunos; zelar pela a infraestrutura do polo; relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso; articular, junto às IPES presentes no polo de apoio presencial, a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos diversos cursos; organizar, junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos no polo; articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo; receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC. (CAPES - Termo de compromisso).

O professor/coordenador de polo, é antes de tudo, um articulador que tem um papel mediador entre os entes e instituições envolvidos e alunos. Para assumir a função, se faz necessário atender aos pré requisitos de ser professor da rede

pública, ter experiência no magistério e ter a carga horária estar disponibilizada para atuar no polo. Em razão, porém, de tantas atribuições, o que precisa ainda ser repensado é a proporcionalidade do valor da bolsa por número de turmas/alunos no polo e a necessidade de uma coordenação adjunta para que o trabalho seja compartilhado. O que sucede hoje é que, para uma Unidade que tem cinco turmas, o coordenador recebe a mesma bolsa que um coordenador que tem vinte e cinco turmas, quando, na verdade, as atribuições administrativas e pedagógicas são bem maiores. Quanto maior o número de turmas, maior é o trabalho na coordenação exercida por uma só pessoa.

Outra função de enorme importância no Polo é a de tutoria presencial que desenvolve atividades essenciais para o sucesso do aluno. O Termo de Compromisso define como atribuições entre outras,

[...]mediar à comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações. (CAPES- Termo de compromisso).

Na atuação do professor/tutor, as atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas são essenciais para o funcionamento da Unidade, não obstante o papel motivador que mais se aproxima do conceito de tutor da agronomia⁹, direcionando e guiando o que ainda esta em crescimento. Por serem bolsistas da UAB, os professores não possuem vínculo empregatício, não recebem férias remuneradas, nem as outras garantias de trabalhadores com vínculo, tampouco recebem o valor referente ao piso da categoria de professor. Carece de uma discussão sobre a atividade e seu reconhecimento legítimo, com vistas a contribuir para a garantia efetiva da atividade.

⁹ **Definição de tutor na agronomia:** Estaca ou vara cravada no solo, para amparar e segurar uma planta cujo caule é flexível ou demasiado débil. (Dicionário online Michaelis, acesso em 20 de setembro de 2015)

O monitoramento e a avaliação dos polos de apoio presencial são realizados pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além das avaliações *in loco* realizadas pelo Sistema UAB, verificando não só a parte de infraestrutura, mas também a pedagógica dos cursos oferecidos nos polos. Os resultados são encaminhados à Diretoria de Educação a Distância da CAPES.

As visitas são realizadas aos polos por um professor /avaliador indicado pela CAPES. Na ocasião, vários critérios são observados e anotados em documento específico denominado “Instrumento de Monitoramento de Infraestrutura de polos de Apoio Presencial do Sistema UAB” que, entre outras coisas, identifica e caracteriza o polo, identifica a infraestrutura e compartilhamento da Unidade, existência e condição de funcionamento dos laboratórios específicos, equipamentos e computadores, condição de acesso e velocidade da internet, espaço para a biblioteca e acervo bibliográfico e recursos humanos atuando no polo. Após resultados dos relatórios, como consequência do monitoramento, os polos são classificados como apto (AA), apto com pendência (AP) ou não apto. Os polos AA podem continuar ofertando os cursos já ofertados e realizar novas ofertas; os polos AP ficam com novas ofertas bloqueadas até sanarem as pendências dentro do prazo estimado pela CAPES, sendo reavaliado após nova visita. Os polos não aptos são aqueles que, por não terem sanado pendências diversas, caso não consigam dentro do prazo atender ao projeto de intervenção, serão desligados do sistema UAB.

A CAPES define no ambiente de trabalho dos coordenadores de polo (ATUAB) na aba orientação sobre processo de monitoramento dos Polos UAB a classificação dos polos.

Apto (AA) – Situação que indica a adequação da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como a existência de toda a documentação necessária. O polo está liberado pela DED/CAPES para a articulação de cursos que não requeiram instalações específicas e para cursos que precisem de instalações e equipamentos pedagógicos, caso o polo disponha de tais instalações e equipamentos.

Apto com Pendências (AP) – Situação que indica a necessidade de adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo. Nesse caso, o mantenedor deve resolver as pendências apontadas durante a visita de monitoramento e encaminhar documentação comprobatória à DED/CAPES, no prazo de 90 (noventa) dias.

Não Apto – Situação que indica a presença de graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como em sua documentação. O mantenedor poderá interpor recurso junto à DED/CAPES, apresentando, no prazo de 30 (trinta) dias, um Plano de

Revitalização, com ações saneadoras das restrições verificadas durante a visita de monitoramento e respectivos prazos de execução.

Dados do SisUAB¹⁰ (2015) apontam que, dos trinta e um polos de apoio presencial no Ceará, dezessete estão aptos, oito estão em fase de regularização e seis não aptos. Com o supracitado critério de classificação dos polos, após constante monitoramento, observa-se a preocupação com a qualidade mínima de infraestrutura das Unidades o que reflete em melhoria de condição de funcionamento e qualidade dos cursos ofertados.

3.3 EAD NO BRASIL: CONCEPÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO

Referimo-nos aqui a EAD no Brasil, sua concepção, contexto histórico e evolução. Discorreremos sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com sua estrutura de funcionamento, o polo de apoio presencial, equipamentos e pessoal e seu contexto atual.

A EAD assume patamares relevantes no panorama educacional brasileiro, haja visto a sua credibilidade crescente na criação de oportunidades e de democratização do acesso à Educação, em especial na formação continuada e superior de professores, contribuindo para a promoção de oportunidades de acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade em municípios mais distantes dos grandes centros que antes eram desprovidos de instituições de Ensino Superior e concorrendo para fomentar a democratização e interiorização do Ensino Superior, reduzindo as desigualdades.

O crescimento das ofertas dos cursos utilizando-se da Educação a Distância, nos últimos anos, vislumbra também uma nova forma de ensinar e aprender. Notadamente, este movimento acompanha a Educação na perspectiva das transformações e novas maneiras de elaboração do saber que são atualizadas. Como se exprimi Aranha (1996),

[...] o fenômeno educacional não pode ser definido como neutro, uma vez que se encontra intrinsecamente ligado aos problemas econômicos, políticos e sociais de seu tempo. (P.16).

¹⁰ O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil.

Na perspectiva de definir a Educação a Distância compreendida de acordo com o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, esta nos mostra como:

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

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, mostra a evolução do conceito da EAD, revogando o supra, ao definir como modalidade.

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).

Neste sentido, educandos e educadores, mesmo estando em lugares e tempos diversos, sem necessariamente estarem distantes, são auxiliados pelas tecnologias de comunicação e informações (TICs) para aproximar e encurtar distâncias e facilitar os processos e promover a Educação a Distância. Esse dispositivo legal traz a importância da aproximação do professor com o aluno ainda que separados geograficamente, situando-os como sujeitos do processo por meio das TICs.

Lembramos que a Educação carece ser pensada com foco na Educação e não na modalidade a ser escolhida. A distância não pode significar distante do foco que é a aprendizagem. A escolha do currículo específico para a modalidade a distância estabelece relevante distinção no processo. Demo (2008) acentua , para conseguir que o aluno aprenda bem, é mister, antes de mais nada, que a própria Universidade saiba aprender bem.

Consoante Moran (2010), informa, que existem dois modelos de Educação a Distância: via web, com encontros apenas para as avaliações, mais virtual, e o semipresencial, com encontros pedagógicos intensivos nos polos de apoio presencial.

A ideia básica da Educação a Distância é, pois, aquele em que alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Nestes locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar meios para interagir. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 1). Tal funcionamento da EAD pode ser viabilizado

por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com vistas a facilitar a interação com foco na aprendizagem, caracterizando como um espaço de encontros virtuais, de pesquisa, onde realizam as atividades e avaliações, tiram dúvidas, não obstante a troca de informações.

Ainda consoante Moran (2000), EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualificação dos gestores, educadores e mediadores, bem como pelo envolvimento dos alunos. Corroborando com a ideia de Moran, Andrade (2010) acentua que, quando feita com qualidade, a EaD passa a ser vista com otimismo e respeito.

Numa perspectiva histórica da evolução da EaD, Alves (2009) destaca a ideia de que os primeiros relatos relevantes no Brasil datam de 1900, com a circulação de jornais no Rio de Janeiro, oferecendo cursos profissionalizantes por meio de correspondência. Denota, ainda, uma linha do tempo com os principais fatos que marcaram a evolução da modalidade.

Tabela 1 - Evolução da EAD

Ano	Acontecimento
1960	Aconteceu o início da ação sistematizada do Governo Federal em EAD.
1971	Nasce a ABT, inicialmente, como Associação Brasileira de Tele-Educação.
1972	Foi criado o Programa Nacional de Tele-Educação (PRONTEL em 1978 foi lançado o Telecurso de 2º Grau pela Fundação Padre Anchieta TV Cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho.
1979 a 1983	Foi implantado, em caráter experimental, o Posgrad - pós-graduação Tutorial a Distância, pela Capes.
1992	Foi criada a Universidade Aberta de Brasília (Lei 403/92), englobando tanto a graduação como a pós-graduação e em 08 de junho de 2006 através do decreto 5800 foi instituída a Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Final do século passado	O Congresso Nacional promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Em seu artigo 80, das Disposições Gerais (Título VIII), a Lei 9394/96 diz que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada”.
2006	O decreto 5773 de 09 de maio de 2006 que dispõe, em seu artigo primeiro, 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.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Alves (2009).

Neste quadro, podemos ler marcos da evolução da EAD no Brasil definidos inicialmente com os cursos por correspondência, via rádio e televisão, teleconferências e, na atualidade, por via da internet.

O crescimento rápido dessa modalidade, por um lado, mostra a credibilidade e a valorização que auferiu, rompendo com paradigmas e preconceitos, agregando-se ao investimento na democratização do Ensino Superior, não obstante, a EAD vir atender o que apenas a Educação Presencial já não conseguia. Por outro lado, é crescente a necessidade de formações inicial e continuada, principalmente nos rincões do Brasil, por vezes marginalizados. Informações chegam a todo o momento e precisam ser processadas, diante da pressa e a correria do dia a dia, que exigem organização de estudos para efetivar a da educação que pode ser conquistada por intermédio da EAD.

Instala-se aqui a ideia de campo como um lugar de lutas, espaço social de conflitos que, ao se estabelecerem, ensejam ganhos significativos para EAD no Brasil que, ante as lutas até aqui travadas, conquista seu espaço e a credibilidade merecida.

Pinto (1998), ao citar Bourdieu, entende o campo como um local de lutas concorrenciais, que visam a conservar ou transformar as relações de forças ali em curso. Campo é, assim, um espaço social conflitual onde a atuação acontece mediante a posição de cada um dentro do campo. Dessa forma, ele é também um lugar de mudanças permanentes. Assim, defendemos a credibilidade e o avanço da EAD no Brasil determinada pelo campo.

Bourdieu (1979) chama a atenção para a indissociável relação entre os campos e *habitus*. O *habitus* é um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado campo. Vislumbra-se, com efeito, uma mudança no *habitus*, no campo de formação de professores por via da EAD na perspectiva de que o *habitus* é que determina nossas atitudes; poderíamos dizer que é um “modo de ser”, de ver e fazer a Educação. Essa mudança é necessária, ao pensar na quebra do paradigma da EAD no Brasil.

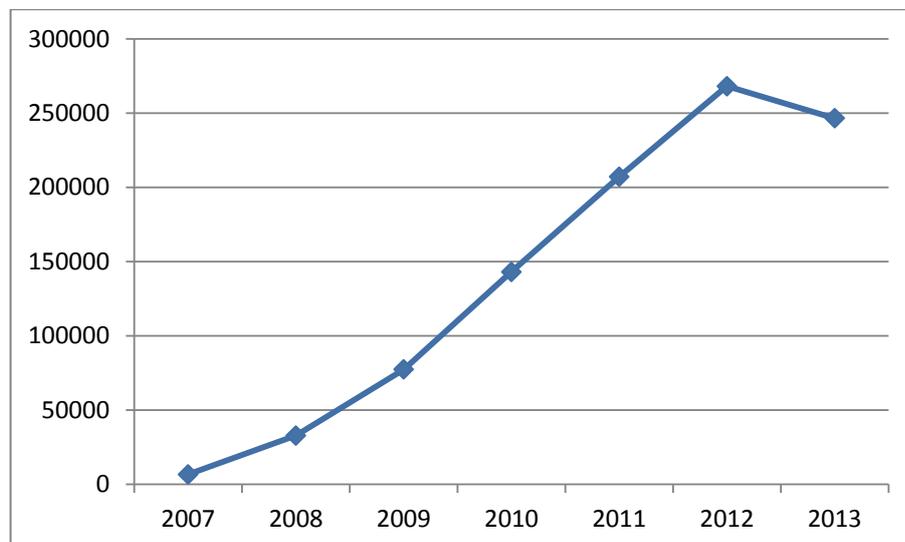
Tal concepção nos remete a Bielschowsky (2010), ao referir que a EAD contava, no Brasil, mais de 2,5 milhões de alunos, conforme mostrados na tabela 01, a seguir, evidenciando o notável avanço da oferta, caracterizando um novo *habitus*.

Tabela 2 - Dados do Ensino a Distância no Brasil

Origem	Ofertas	Número de alunos
Instituições credenciadas	Alunos de Instituições credenciadas para ministrar EaD pelo sistema de Educação (Conselho Nacional de Educação e Conselhos estaduais de Educação)	1.075.272
Educação Corporativa	Alunos de 32 empresas ou instituições que ministram cursos a distância para seus próprios funcionários ou colaboradores (exemplos: Itaú/Unibanco, Petrobrás, Vale Xerox, etc.)	498.653
Cursos Livres	Alunos de 42 instituições que oferecem cursos livres a distância (exemplo: Senac, Senai, Fundação Bradesco, Alumni, Portal Educacional, etc.)	1.074.106
	TOTAL	2.648.031

Fonte: Bielschowsky (2010).

O Relatório da Educação para Todos no Brasil 2000-2015 mostra o crescimento no número de matrículas da UAB na ordem de 30 vezes em sete anos. A oferta acontece por meio das 104 Instituições de Ensino Superior (IES) que integram a UAB, disponibilizando 1.148 cursos oferecidos em 818 polos de apoio presencial conforme expresso no gráfico que segue, mostrando as matrículas do sistema UAB no período 2007 a 2013, notadamente, uma linha crescente de evolução da oferta em número, democratizando e interiorizando o Ensino Superior de qualidade.

Gráfico 1 - Matrículas no Sistema UAB 2007 - 2013

Fonte: MEC/CAPES

Os números foram crescendo vertiginosamente. De início, em 2007, eram 6.659 matriculados na UAB, crescendo em 2008 para 32836. Em 2009 o número de matrículas subiu para 77386; em 2010 foram 143008 matrículas apor via das IES, chegando em 2011 a 207035, em 2012, o salto foi para 268028, com uma queda em 2013 para 246502, consoante este no gráfico. O número de matrícula tem relação direta com o número de ofertas de turmas e ingresso de novos alunos. A queda no número de matrículas ocorre, principalmente, em decorrência da impossibilidade de disponibilidade de novas vagas nos polos que não estão aptos para oferta, de acordo com os critérios da CAPES.

3.4 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)

Com vistas a democratizar o Ensino Superior, ampliando e interiorizando a oferta de cursos e programas de nível superior, utilizando-se da Educação a Distância, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), para proporcionar, prioritariamente, formação superior aos professores que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Não obstante, a formação de professores tem a inserção dos jovens egressos de escolas públicas no Ensino Superior público. É um sistema integrado por universidades públicas, que oferecem cursos por meio da EaD.

A CAPES aponta que o Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, em parceria com a ANDIFES e empresas estatais. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, com vistas à expandir a Educação Superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

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

É importante referir na ideia de que a UAB não é mais uma instituição de ensino, pois funciona com suporte nas articulações entre as IES públicas, CAPES e os governos, com vistas à implantação de polos de apoio presencial e ofertas dos cursos.

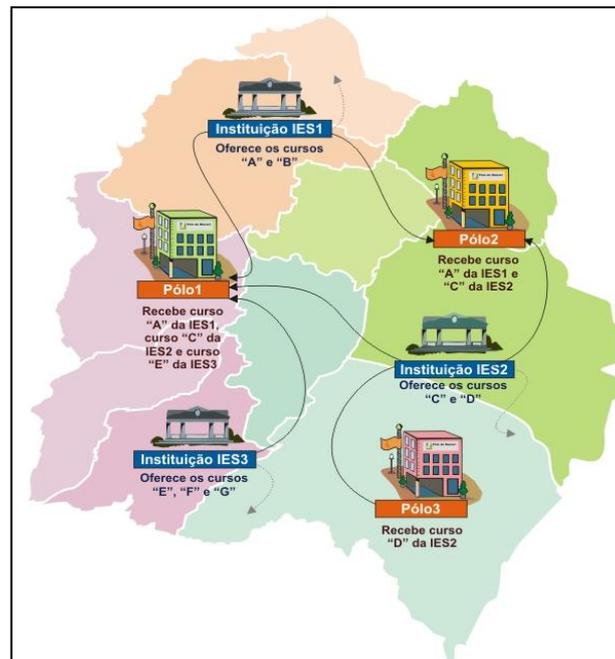
Um projeto piloto foi realizado em 2005, sob a parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED), Instituições de Ensino Superior (IES) e o Banco do Brasil, para oferecer o Curso de Administração como Projeto Piloto, por meio da EaD. Segundo dados do ambiente de trabalho da UAB (ATUAB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no projeto piloto, foram oferecidas dez mil vagas em todo o Brasil, distribuídas em 127 polos, desses, 14 do Ceará.

O Decreto nº 5.800/2006 institui a Universidade Aberta do Brasil que veio para ampliar o acesso à Educação Superior para classes anteriormente marginalizadas, oferecendo, com prioridade, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada nos rincões do Brasil. O decreto supracitado define o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado das ações pedagógicas e administrativas relativas aos cursos, dispondo de infraestrutura e recursos humanos adequados para bem executar.

A CAPES tem o papel, entre outros, de coordenar, fomentar e articular o sistema UAB, beneficiando com oportunidade de acesso ao Ensino Superior os brasileiros que outrora não poderiam frequentar um curso de nível superior em universidade pública.

Na FIGURA 01 observa-se como funciona o sistema Universidade Aberta do Brasil na perspectiva de recebimento pelos polos e oferta dos cursos pelas IES.

Figura 6 -Esquema de funcionamento do Sistema UAB



Fonte: UAB/CAPES, 2015.

O Sistema UAB funciona em rede, onde um polo pode ofertar curso de qualquer IES dentro do sistema, de acordo com a demanda da região e após articulação das Instituições de Ensino Superior e autorização de oferta da CAPES.

O ingresso nos cursos da UAB pode ocorrer de duas maneiras: para ingressar como aluno no sistema UAB, o candidato pode optar por demanda social ou, se for professor da educação básica pública, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por meio da Plataforma Freire.

O PARFOR tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País. Preconiza, ainda, a valorização dos profissionais da Educação e a formação inicial e continuada, em especial dos professores.

Dados da CAPES apontam que, até 2014, foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da Federação. Nesse período o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. Havia, em 2015, 51.008 professores da Educação Básica frequentando os cursos do PARFOR e 12.103 professores já concluíram sua formação.

Para acesso aos cursos oferecidos pelo PARFOR, os interessados deverão realizar inscrição no endereço eletrônico da Plataforma Freire¹¹.

A Plataforma Freire faz parte do Plano Nacional da Educação (PNE). É por seu intermédio que professores da Educação Básica pública, no exercício do magistério, podem ingressar nas instituições públicas de Ensino Superior. O professor faz o cadastro e se inscreve para os cursos ofertados para seu município, o que não o impede de concorrer para outros cursos com outra forma de acesso.

O PNE, aprovado pela lei 13005, de 25 de junho de 2014, tem duração de dez anos e suas diretrizes, entre outras, preconizam a melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade e valorização dos (as) profissionais da Educação.

A UAB, como mencionado, nasce com o objetivo de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006, em seu artigo 1º, se reporta aos objetivos do sistema UAB:

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

Observa-se, notadamente, a relevância do sistema para mudar a realidade da Educação no Brasil, não obstante a desmistificação da EAD, capacitação dos gestores e mudança do quadro econômico nas pequenas cidades beneficiadas com a implantação do polo da universidade e a chegada dos estudantes e professores.

Dados disponíveis no sítio da CAPES apontam que a UAB oferece cursos de Educação Superior a distância por meio de 104 instituições de Ensino Superior (IES) que são universidade federal, universidade estadual, instituto federal de Educação,

¹¹ Endereço eletrônico da Plataforma Freire é <http://freire.capes.gov.br>

Ciência e Tecnologia e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Dessas, trinta e cinco IES (08 IF, doze universidades estaduais e quinze universidades federais) ofertam cursos no nordeste, quatro no Ceará (Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará). Atuam em 648 polos UAB no Brasil, sendo 175 no Nordeste e 31 polos no Ceará¹². Oferecem no Brasil 704 cursos de licenciatura, bacharelado, aperfeiçoamentos, formação pedagógica, especialização, tecnólogos e de extensão.

Essa expansão acontece, entre outros fatores, em virtude da quebra gradual de preconceitos com essa modalidade educacional, estigmatizada por quem defendia única e exclusivamente a modalidade de ensino presencial, sendo vista como ensino de pouca relevância e que não conseguiria alcançar patamares de qualidade quando comparada à Educação presencial. Outro fator é o aumento na divulgação dos cursos impulsionada pelo constante crescimento e avanço tecnológico, além das parcerias estabelecidas com Instituições de Ensino Superior Pública de qualidade e com forte respaldo na realidade educacional brasileiro.

3.5 A UAB HOJE E O DESAFIO DA CONTINUIDADE

Como diz Camões, “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” e assim acontece com a política de implementação da UAB no Brasil, que foi objeto de descontinuidade, no segundo semestre de 2015 com cortes de 70% no custeio e cortes consideráveis no número de bolsas, não obstante, o ingresso para novas turmas e cursos que já estava com processo de articulação concluído entre a CAPES, IES e Polo também foi cancelada para 2015 e continua sendo realidade em 2016.

Em um movimento de cobertura nacional coordenado pelo Fórum Nacional da UAB, foi organizada uma campanha nacional em favor da UAB, intitulada “manifesto UAB”¹³. Por meio de abaixo-assinado *online* realizado pelos alunos, professores, familiares e sociedade em geral, cartas abertas assinadas pelos

¹² Dados da CAPES apontem os municípios que tem polo UAB no Ceará: Acaraú, Aracati, Acopiara, Barbalha, Beberibe, Brejo Santos, Camocim, Campo Sales, Caucaia (com três Polos), Fortaleza, Ipueriras, Itapipoca, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Maranguape, Mauriti, Meruoca, Missão Velha, Orós, Piquet Carneiro, Quiterianópolis, Quixadá, Quixeramobim (dois Polos), Redenção, Russas, São Gonçalo do Amarante, Tauá e Ubajara.

¹³ Realizado através da rede de internet (emails e mensagens), AVA e documentos impressos.

prefeitos e vereadores dos municípios que têm polo e cidades circunvizinhas, buscase reverter o quadro de “decadência” ora iniciado no programa UAB. Aconteceu também o dia “D” para adesão ao manifesto, pois, ao acessar ao ambiente virtual de aprendizagem os alunos visualizaram um *banner* do manifesto, com o objetivo de chamar a atenção de todos para a necessidade de se posicionar e se manifestar em prol da continuidade das ações da UAB no Brasil. Foram realizados também momentos de protestos em distintos polos no Brasil.

Nos discursos de muitos políticos, não raro, a Educação é apontada como grande meta e, ao mesmo tempo, solução para o tão sonhado avanço nacional. Os discursos, inflamados, alimentam a esperança do povo e angariam votos. Ocorre que, ultrapassado o teatro político-eleitoral, poucas ações são verdadeiramente focadas no incremento e continuidade de políticas públicas focadas da educação superior, mormente nos cursos de formação de professores.

Mais próximo do nosso objeto de pesquisa, vale apontar o fato de que as IES, que ofertam cursos por meio da UAB no Ceará, continuam com os cortes de custeio (dificultando a manutenção da tutoria, dos encontros presenciais, restringindo as possibilidades de reuniões, além da oferta de novas turmas). A ausência de repasse dos recursos financeiros causa, destarte, grande prejuízo na qualidade do ensino dos cursos em andamento, ao passo que projeta um temido retrocesso e/ou encolhimento na democratização e interiorização do ensino superior público.

É cediço o fato de que o ensino superior ainda é um sonho para muitos brasileiros, em especial os nordestinos, com dificuldade de acesso aos grandes centros urbanos. Nessa realidade, a UAB desponta como excelente possibilidade de romper com o círculo vicioso da falta de escolaridade e, assim, alterando a trajetória anteriormente seguida pelos pais e avós, que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de estudar, sendo o trabalho duro na agricultura ou no pequeno comércio do interior as principais fontes de sobrevivência. Como dizia Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Pensamento segundo o qual muitos ainda seguem na luta em favor da continuidade das ações da UAB com a manutenção dos cursos afora a contribuição efetiva na mudança na qualidade da Educação Infantil, Fundamental e Médio nos rincões do nosso Brasil com a formação de professores através da UAB.

3.6 EAD E A DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA

Por via da Educação, do contato com outras pessoas e das relações que se aprende a ser humano, sendo essa uma condição preponderante para a humanização. Com efeito, é mister discutir sobre os desafios da formação da docência em pedagogia responsável por essa iniciação.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada define Educação em seu artigo 3º, parágrafo 1º desta maneira:

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Ainda se observa uma utilização da abordagem tradicional em muitas instituições presenciais e que, por vezes, é extensiva a todos os níveis da EAD. Um curso na modalidade a distancia não é a virtualização do presencial, tampouco pode ser utilizado o método tradicional. Exige-se nova atitude, novo curso, pensando em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que necessita de material didático elaborado especificamente para o AVA, com formatação e diagramação personalizadas com vistas a facilitar a mediação e processo ensino aprendizagem em uma ação colaborativa entre equipe pedagógica, coordenação, professores e tutores. Pensar, criar e executar um curso a distância exige mudanças na atuação das IES e dos professores atuantes no curso, sendo preciso, antes de tudo, acreditar na modalidade e conhecer suas possibilidades.

É no cenário de democratização e expansão do Ensino Superior em especial, da formação de professores da EAD, que se observa a necessidade de pensar nos desafios da formação desses professores, em particular do Pedagogo. Com o advento das TICs, em que a massa de informações é real, as diversas formas de aprender e apreender se manifestam e o papel do professor também é ressignificado. Assim sendo, cabe ao docente se conectar à realidade, com vistas a contribuir e acompanhar os processos que ora se expressam no cenário educacional. Nota-se que se exige desse professor uma posição proativa ante as

manifestações da Educação, sempre em circunstâncias de mudança e que recebe diretamente a interferência do meio. A EAD, nessa perspectiva, conquista cada dia seu espaço, com destaque para os cursos de graduação, em especial, as licenciaturas e Pedagogia, evidenciando as novas possibilidades do ensino-aprendizagem.

As reflexões desenvolvidas nas últimas décadas vislumbram uma ressignificação no papel a ser desempenhado pelo docente no contexto social, em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas possibilidades de apreender. A EAD interfere nesse conceito, quando exige do aluno mais autotidatismo, disciplina, organização de estudos e proatividade. Com isso, evolui também o conceito da função de professor. O principal ofício docente muda e o professor passa a assumir um posicionamento diferenciado com mais disciplina e mais proatividade na busca de atualização e na formação continuada, sendo um mediador dos processos.

Lévy (1999) refere-se a mudança na função do professor em EAD :

A partir daí a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão o seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, etc (P. 171).

Identifica-se a tendência a um novo *habitus*, diligenciando no contexto da formação de professores para atender as demandas ante o contexto de necessidade de ampliação da oferta dos cursos e mudança da identidade do ser professor. Para Pimenta (2014), a formação da identidade profissional inicia-se no processo de efetivar a formação na área, pois os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário.

Neste sentido, esta formação utilizando-se do ambiente virtual possibilita a escolha dos horários de acesso em razão da flexibilidade oferecida. Os tipos de comunicação disponibilizados podem ser síncronos¹⁴ e assíncronos¹⁵, dando ao aluno a possibilidade de estabelecer rotinas de estudos e criar uma agenda que atenda as suas necessidades. Flexibilidade não pode ser confundida com facilidade,

¹⁴ Síncronas são consideradas tipos de comunicação *online* como. *Chat*, videoconferência, *web* conferência, áudio conferência e teleconferência.

¹⁵ Assíncronas são consideradas tipos de comunicação não *online* como *email*, grupos de discussão e vídeo aula.

pois as possibilidades devem ser aproveitadas para contribuir com aqueles que não têm disponibilidade de estudo nos horários regulares de oferta dos cursos superiores.

Tori (2010), ao discordar sobre a contraposição entre a “educação a distância” e “educação presencial”, refere que,

Assim como um aluno pode se ausentar psicologicamente do assunto tratado pelo professor em sala de aula, é possível que esse mesmo estudante se mostre presente e envolvido em interações e bate-papos via internet. Há casos em que interações on-line a distância, via rede, acabam por aumentar a empatia e a intimidade entre colegas que, mesmo frequentando aulas sob o mesmo teto, mal se conheciam. Nessas circunstâncias poderíamos dizer que a atividade desenvolvida a distância ajudou a aproxima-los.

A formação de professores por via da EaD acontece com qualidade e resultados significativos sem demérito a modalidade presencial. Como no presencial, no entanto, é necessário que os alunos se comprometam com o processo e estabeleçam suas rotinas de estudos construindo um novo *hábitus*, que, por certo, estabelecerá o diferente no sucesso com qualidade da formação adquirida. O aluno precisa, com atenção esse novo *habitus*, criar rotinas diárias de estudos, no entendimento de que a responsabilidade por sua formação essencialmente compete a ele e a mudança na realidade expressa será privilegiado.

4 CURRÍCULO e formação de professor - CATEGORIAS QUE EMBASAM A DISCUSSÃO

Percebe-se que discutir currículo não é trabalho fácil ante os inúmeros matizes que o conceito exprime. Esse não é um campo conceitual tranquilo, denota lutas científicas por definição de forças onde o capital científico, notadamente, verbera na escolha e definição do currículo. Abordaremos, nesse capítulo o currículo e a formação enfatizando o currículo dos cursos de graduação em Pedagogia através da EaD, fazendo uma discussão na perspectiva dos conceitos de Bourdieu, abordados na escrita que segue.

4.1 IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DA EAD

Fazendo referência à importância do currículo para a prática docente, nos instiga uma reflexão: que professores queremos e que professores estamos formando? O que nos mostram os currículos atuais? Que mudanças tivemos ao longo dos anos? Essa inquietude precisa ser uma constante para qualquer pesquisador e foi essa que nos motivou até aqui. É importante evidenciar a relação do currículo na formação de professores que se utilizam das novas tecnologias do ensino, do uso do computador e da rede mundial na universalização do ensino como meio para promover a Educação à Distância, buscando uma reflexão sobre a formação de professores do curso de Pedagogia em EaD.

O capítulo III da Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) em seu artigo art. 12, que trata do egresso na formação inicial e continuada, refere que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.
- II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino.
- III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Verifica-se, principalmente, a preocupação em definir instrumentos legais com o propósito de nortear a formação inicial de professores, respeitando as peculiaridades de cada região e IES.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 (BRASIL,2005), anterior à Resolução retrocitada, define a organização curricular do curso de Pedagogia dividindo em três núcleos: um de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado, caracterizando, assim, a formação que busca atender as possibilidades de atuação do pedagogo.

Demo (2008) assinala que, para conseguir que o aluno aprenda bem, é mister, antes de mais nada, que a própria Universidade saiba aprender bem. Ao falar do currículo intensivo que exige o saber pensar do começo até o fim, refere que

O currículo intensivo opta pelo aprofundamento metodológico e propedêutico principalmente, sem descuidar dos conteúdos, centrando o trabalho do aluno na pesquisa e na elaboração própria.

O mencionado currículo foge do tratamento massificado, como o que é realizado nas aulas, e admite tipos individualizados de orientação, como aquele efetivado na EaD. Mister se faz que a distância seja trabalhada de modo que a presença seja real. A presença virtual não pode substituir tampouco anular a presença física, mas elas podem acontecer complementarmente estabelecer o diferencial, que facilitará o ensino -aprendizagem.

O Parecer do CNE/CES 67/2003 (BRASIL, 2003), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação, sendo o curso de Pedagogia definido como licenciatura.

O mesmo documento refere que as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, por meio do

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, 2006, p. 2).

A Resolução CNE/CEB 1/2006 (BRASIL, 2006), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia licenciatura, ao

definir que se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas para as quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Esta formação necessita de marcos legais claramente desenhados para atender a uma legislação específica, conforme Resolução CNE/CEB 5/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art, 3 ao tratar do currículo

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a), em seu artigo 15, aponta os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental, com suas respectivas áreas de conhecimento:

- I – Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Materna, para populações indígenas;
 - c) Língua Estrangeira moderna;
 - d) Arte e
 - e) Educação Física.
- II – Matemática.
- III – Ciências da Natureza.
- IV – Ciências Humanas:
 - a) História
 - b) Geografia.
- V – Ensino Religioso.

Assim, exigem-se cada vez mais uma formação holística, conhecimentos e habilidades diversas dos professores das séries iniciais, numa perspectiva de preparação com qualidade para atuar em unidades educacionais cada dia mais complexas, com clientelas diversificadas e atividades diferenciadas; professores preparados para valorizar o conhecimento prévio e experiências desses alunos, uma vez que a função docente também é diferenciada, deixando o professor de ser o detentor do poder e do conhecimento.

Gatti e Nunes (2009), em pesquisa sobre os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas,

revelam indicadores do não cumprimento das concepções, princípios e fundamentos preconizados. Consoante as autoras,

[...] as disciplinas referentes à formação profissional específica correspondem a 29% da carga horária, e a ênfase está nos estudos teóricos com frágil associação com a prática educacional e com referência esporádica aos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na Educação Básica (p.28).

É notório, assim, que os cursos de licenciatura em Pedagogia no que concerne à organização curricular, não priorizam conhecimentos específicos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental na formação inicial de seus futuros professores.

Pimenta (2009) cita as pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994; LEITE, 1995) no referente à formação inicial, demonstrando que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribuem para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Moreira e Silva (2000) referem que o currículo favorece a aquisição de conhecimentos para a formação de um profissional que domine sua área de atuação e esteja apto a exercer as funções. Entende-se o currículo como fator essencial na formação do professor, sendo importante estudar e questionar em que fundamentos esses currículos são definidos.

Ratificando esta afirmação, Moreira e Silva (2013) ainda referem que o currículo corresponde tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Além disso, toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. Ao fazer referência às teorias do currículo, os autores ainda ressaltam que essas estão empenhadas em responder a perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade, revelando um estado de conhecimento e identidade.

A mudança na escolha do currículo é necessária, e essa não é uma tarefa simples ante as lutas por poder, o avanço das tecnologias ora instaladas e do mundo em constante evolução. Isso implica muitas mudanças no ambiente e cotidiano das escolas, resignificação de atuação nos papéis da comunidade escolar, um novo olhar, um novo saber-fazer, configurando um *habitus* renovado.

Na intelecção de Moraes e Albuquerque (2014), a passagem do currículo tradicional para o currículo da era digital

Não é uma tarefa fácil de ser realizada e implica em uma série de mudanças no espaço e tempo escolar, em novos papéis que professores, gestores, alunos e pais devam assumir...A mudança em si está nas mãos da sociedade e, mais especificamente, nas dos educadores.

Cabe aos professores/educadores um papel preponderante na mudança da perspectiva de acompanhar o avanço tecnológico da Era digital que ora invade o espaço escolar e muda o caminho do conhecimento a ser percorrido por toda comunidade escolar, constituindo, assim, uma mudança no *habitus*.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE

É importante pensar na formação de professor na perspectiva de que não se relegue o processo de ensino e aprendizagem a um plano secundário. Ao professor cabe uma preocupação constante com a elaboração e renovação da própria formação, articulando e refletindo sobre os princípios e processos desta formação, levando em conta o campo de atuação, com o desafio de pensar princípios e processos formativos.

Pimenta (2009), dialogando sobre a formação inicial do professor, ao dizer da importância do ato de ensinar como contribuindo a humanização dos alunos historicamente situados, refere que se espera da licenciatura

Que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (P.18)

Sendo esse um processo de humanização, e pensando que se aprende a ser humano com os humanos situados em um campo onde os sujeitos estão em suas posições definidas na busca do capital, é que se vislumbra, nessa dialogicidade estabelecer a aprendizagem e a aculturação que deverão vir a ser transformado em *habitus*, sendo este incorporado pelos sujeitos. Nesse processo de formação, o capital social prepondera no âmbito de crescimento da vida profissional e social.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, traz um conceito de docência em seu artigo 1º, parágrafo 1º como uma

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Preparar profissionais para atuar na docência é assim algo difícil, que requer uma perspectiva holística, ao se vislumbrar uma formação que atenda à completude do conceito.

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PERCORRIDOS E A CONTEMPORANEIDADE

Nóvoa (1992) refere em seus achados que as pesquisas não remetem à ideia de profissão docente, como eles próprios entendem, pressupondo uma articulação entre a formação, as instituições onde se atua os conhecimentos, as condições para o exercício da docência e os diálogos da categoria com o Estado, tornando a temática ainda mais complexa. Corroboramos os autores, quando referem que “cada forma educativa corresponde ao seu momento histórico e o segundo, de que a mudança histórica é sempre fruto de conflitos entre os grupos sociais envolvidos no processo” . (VICENTINI; LUGLI, 2009).

À medida que o Estado foi se apropriando da Educação formal, se evidencia a profissionalização, identificada por Antonio Nóvoa (1986) dividida em quatro etapas a saber: o magistério tornou-se a principal ocupação de quem o exercia; instituição da licença para ensinar; criação de instituições para formação de professores e a criação de associações profissionais.

Vicentini e Lugli (2009) destacam a Reforma Francisco Campos, em 1931, como um marco na formação docente, quando da exigência do registro provisório para os professores do ensino secundário no Ministério da Educação. Importante ressaltar que o registro somente era concedido com suporte na idoneidade moral, certidão de idade e um certificado de aproveitamento em instituto

oficial de ensino secundário e superior nas disciplinas de inscrição, além de comprovação de pelo menos dois anos de exercício regular do magistério.

Existia grande variabilidade de práticas docentes no Brasil em virtude da diversidade dos sistemas de ensino que foram constituídas no decorrer da história. Consoante, Vicentini e Lugli (2009), tal diversidade teve como marco legal fundador o Ato Adicional de 1834, pelo qual atribuía às províncias a responsabilidade pelo ensino primário, permitindo que o desenvolvimento deste ficasse a mercê das vontades políticas de seus governantes e dos recursos de que dispunham, enquanto o Ensino Secundário e Superior ficassem à cargo do poder central.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530) foi promulgada em 1946, com o objetivo de organizar nacionalmente a formação de professores, em nível nacional, estabelecendo a divisão em dois ciclos. Vicentini e Lugli (2009) os dividem assim: o primeiro, com quatro anos, formaria regentes para o Ensino Primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais, e o segundo, com três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

A história da formação docente no Brasil é marcada por avanços, interferências políticas e retrocessos, resultando nas muitas diferenças encontradas hoje, inclusive na escolha dos currículos pelas instituições formadoras.

4.4 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA

A Pedagogia, por intermédio da sua constituição histórica, traz marcas e amarras ainda perceptíveis no que concerne à formação generalista. Na formação docente no contexto da pedagogia, que tem um campo de atuação diverso, carece ser pensada de modo a atender a diversidade e a especificidade de cada campo.

Como reflete Libaneo (1991), a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil ocorreu em 1939, prevendo a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como técnico em Educação.

Esse ponto de partida para a Pedagogia também foi ratificado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006, que traz breve histórico, com datas e avanços relevantes, como citado no quadro 06.

Tabela 3 - Histórico da Pedagogia

ANO	ACONTECIMENTO	DOCUMENTO	FUNÇÃO/AÇÃO
1939	O curso de Pedagogia antes atribuído de “estudo da forma de ensinar” agora definido como lugar de formação de “técnicos em educação”	Decreto-Lei nº 1.190/1939	Administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estado e dos municípios.
1961	Regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia.	Lei nº 4.024/1961 Parecer CFE nº 251/1962	Fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição.
1962	Dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia	Parecer CFE nº 292/1962	Regulamentada pelo parecer que previa o estudo de três disciplinas para a licenciatura: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.
1968	Facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações.	Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968	Possibilidade de ofertas nas habilitações em supervisão, orientação, administração e inspeção educacional; assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho
1969	Disponham sobre a organização e o funcionamento do Curso de Pedagogia.	Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2	Indicavam como finalidade do Curso preparar profissionais da Educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos .
1969	Determinava que a formação de professores.	Resolução CFE nº 2/1969	Determinava que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção fosse feita no Curso de Graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado.
Anos 1980	Destaca-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, hoje a Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE ¹⁶ .	ANFOPE	Divulgar as ideias produzidas historicamente pelos professores na luta pela formação, valorização e profissionalização do professor.
Anos 1990	Movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado pela ANFOPE.		Produziu, ao longo dos anos, documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de professor e na reformulação de currículos em algumas faculdades de Educação.
1996	Valorização e instituição legal da Pedagogia.	Lei de Diretrizes e	Valorização do profissional da educação escolar, define as atribuições da União, dos

¹⁶ Entidade de natureza associativa e acadêmica que faz circular boletins, cartas e documentos, contendo as ideias produzidas historicamente pelos professores na luta pela formação, valorização e profissionalização do professor.

		Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)	docentes, da finalidade da educação superior, da formação docente, entre outras.
2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	Parecer do CNE/CP de 15/05/2006 e Res.nº 1	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

Como entende Pimenta (2001), as práticas educativas ultrapassam os intramuros das escolas e estão essencialmente ligadas a ela.

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem -se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia. (P.116).

O pedagogo é antes de tudo um professor com um vasto campo de atuação profissional, tendo sempre em vista as práticas educativas em contextos variados.

Para Libâneo (2009) e Pimenta (1994), a pedagogia é a Ciência da Educação que investiga a prática social em diversos contextos, em que se realiza de maneira intencional.

4.5 FORMAÇÃO DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA

É mister pensar em quem é o pedagogo e de que pedagogia precisamos para refletirmos sobre a formação docente do pedagogo. O curso precisa ter a Pedagogia como base para a formação de professores, pois essa está para além da sala de aula. A pedagogia é a Ciência da educação.

Cruz (2011) apud Ferreira (2012), aponta quatro marcos legais que regulamentaram a trajetória do curso de Pedagogia:

O primeiro marco data de 1939, quando o governo federal promulgou o decreto-lei nº 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia – FNF; O segundo marco data de 1962, com a aprovação do parecer CFE 251/62, estabelecendo novo currículo mínimo e nova duração para o curso;

O terceiro marco data de 1969, com a aprovação do parecer CFE 252/69, que veio acompanhado da resolução CFE nº 2/1969, novamente instituindo um currículo mínimo e outra duração para o curso;
No quarto marco, é abordada a resolução CNE nº 1, de 10/4/2006, que fixou diretrizes curriculares, inaugurando nova fase para o curso no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

Os marcos regulatórios são essenciais para a profissionalização do pedagogo. Não se pode esquecer de que a docência é uma atividade inserida no mundo do trabalho, e, assim sendo, carece ser pensada holisticamente, em um campo de atuação socialmente estabelecido.

Na lição de Freire (2001), o trabalho docente requer de nós uma compreensão intelectual da realidade, em várias dimensões, o que caracteriza a essência da sua prática. A realidade social é, assim, fator preponderante na docência, visto que não se separa o sujeito de sua história, de sua visão de mundo, fatores que contribuirão para a reflexão da própria formação.

Libâneo (2005) refere que em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia. Essas práticas educativas não se restringem à escola ou à família, pois estão inseridas e ocorrem no contexto da vida cotidiana. Corroborando então, a ideia de que essa apreensão da Pedagogia acontece transpostas aos intramuros.

Consoante o entendimento de Bourdieu (2011), o ensino de um ofício ou, para dizer como Durkheim, de uma arte, entendido como prática pura sem teoria, exige uma pedagogia que não é de modo algum a que convém ao ensino dos saberes.

4.6 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Mencionada no dispositivo legal considera o currículo como

[...] o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho.

Essas diretrizes aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação trazendo o conceito de docência em seu artigo 2º parágrafo 1º.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Ainda consoante esse dispositivo oficial, os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

A indicação de carga horária formativa apresentada nas Diretrizes é apenas a indicação de que partirá dessa referência para maior, e ainda que a definição de prioridades nas escolhas das ofertas de disciplinas caberá a cada curso responsável pela formação inicial. Isto efetivamente ocorrerá diante das lutas dentro do campo para efetivação das matrizes curriculares.

4.7 BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO

As bases legais do curso de formação do pedagogo orientam-se pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) referem que compete aos cursos de Pedagogia:

A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Deste modo, observa-se a abrangência na formação do pedagogo, tornado um profissional generalista, e que por vezes tende a perder o foco da educação nas séries iniciais, não priorizando as disciplinas formativas que atendam a essa especificidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são norteadas para sua efetivação no que é determinado na legislação pertinente conforme quadro que segue.

Quadro 3 - Legislação para o Curso de Pedagogia

LEGISLAÇÃO	TRATA
Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.	Em seu art. 205, que diz: Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) (Lei nº 9.394/96).	Arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67. Trata do ensino que será ministrado com base nos princípios e a valorização do profissional da educação escolar; das atribuições da União; das atribuições dos docentes, da finalidade da educação superior; De que são considerados profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos; Da formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal; Da formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica; Da formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas; Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, respectivamente.
Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001)	No item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativos à formação profissional inicial para docentes da educação básica.
Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 9/2001	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 27/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.
Resolução CNE/CP nº 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

O artigo 2º da Resolução do CNE/CP nº 01/2006 preconiza que o curso de pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006).

O mesmo documento, Art. 3º expressa que, o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e de relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Vislumbra-se, com efeito, a razão de que a formação no Curso de Pedagogia deve ter relação direta com a prática educativa, com ampla visão teórica e dos processos, onde a práxis precisa ser fomentada.

4.8 FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DA EAD

A EAD esta imbricada com as TIC na concretude da formação de professores e no avanço no número de graduações, em especial, dos cursos de Pedagogia a distância por via da UAB no Ceará e no Brasil.

Em seu objetivo maior, não há diferença entre as formações presencial e a distancia. A formação de professores, seja presencial ou a distância, constitui-se da formação acadêmica, prática efetiva e formação continuada em exercício. Sobre a formação pedagógico-didática, Saviani (2008) ensina que virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizados, sendo adquirido na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”.

No que diz respeito à atuação dos profissionais da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 62, dispõe sobre a finalidade da formação dos profissionais da Educação:

[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

A lei expressa a necessidade de formação cada vez mais holística para atender as demandas de atuação no campo profissional transpostas aos muros da escola. Pensando assim, verifica-se que a profissão de professor carece de uma formação com abrangência dentro (intra) e fora (extra) dos muros da escola. Cavalcante (2014), infere que se verifica efetivamente a necessidade de um profissional mais crítico e criativo preparado para atender às demandas dessa sociedade.

O Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta os dados do Censo da Educação Superior de 2013, que mostram a cobertura da Educação Superior cada dia mais crescente. O total de alunos matriculados na Educação Superior brasileira ultrapassou a marca de sete milhões em 2013. No período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,8%, sendo que as IES privadas têm uma participação de 74,0% no total de matrículas de graduação. O percentual de pessoas frequentando a Educação Superior em 2012 representa quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos. Outros dados do INEP apontam que:

No período 2012-2013, a matrícula cresceu 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação.

No período 2012-2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente.

É notória a expansão da oferta dos cursos superiores. Esse crescimento ocorre, também, nos cursos que utilizam a Educação a Distância e na formação de professores, como mostram os dados do Censo: nos cursos a distância, os dados dos anos de 2012-2013 apontam que as matrículas avançaram 3,6%, menores que no período de 2011-2012 que foi de 12,2% nos cursos a distância e 3,1% nos presenciais. A modalidade a distância assim, já representa mais de 15% do total de matrículas em graduação.

Sobre a formação de professores, Pimenta (2009) refere que, além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que ele forme o professor, um docente que não se desvencilha de seu contexto social e que carece da prática para constituir seu fazer pedagógico.

Verifica-se a necessidade de formação da identidade do pedagogo. Sobre o conceito de identidade, Cavalcante (2005, p. 93) acentua que “está entre os aspectos do *campo social* que não podem ser compreendidos isoladamente”. Em primeiro lugar, considera-se que é um conceito interdisciplinar. Em segundo, ele precisa da observância da relação entre o que se é e o que não se é para sua compreensão.

A complexidade na definição da identidade do professor foi expressa por Cavalcante (2005), ao referir que

A identidade profissional do pedagogo incorpora elementos da subjetividade, envoltos em valores, símbolos, interesses sociais e cenários políticos. A idéia de subjetividade se coloca no contexto em que a noção de sujeito é aceita, pela participação na elaboração dos processos do conhecimento, da autoria como condição de transformações sociais, da força das representações e do simbólico nas práticas educacionais, da valorização da criatividade no processo de busca de soluções mais efetivas para a resolução de problemas coletivos. (P.100)

Pimenta (1999) anuncia a identidade do pedagogo constituída em base na significação social da profissão, no que se refere:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise das formações identitárias e saberes docentes sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (p. 19).

É mister pensar na importância do currículo para a formação da identidade profissional nesse contexto. Não é refletir sobre os professores, mas com os professores, sendo parte integrante do processo de reflexão na perspectiva de apreender e de instituir o *habitus* individual como instrumento de entendimento das relações, ancorando-se em suas especificidades e individualidades que o definirão dentro do campo.

Leciona Bourdieu (1996) que, o *habitus* é esse princípio gerador e unificador, que retradutor das características intrínsecas e relacionais de uma posição em estilo de vida unívoco , isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de praticas. Os *habitus* são diferenciados e diferenciadores.

Pimenta (2009) refere que o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão com amparo do seu próprio fazer. Observa que, ao frequentar os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a Educação e Pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos.

É na prática que se estabelece a prática, sendo o currículo o norteador dessas possibilidades, quando proporciona esse processo de reflexão de prática e produção do fazer pedagógico mediante a ação. E por via da apreensão do *habitus* que se norteará a prática docente. Como refere Bourdieu (1996), *habitus* são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas.

5 DESVELANDO OS DADOS

Nada do que foi será do jeito que já foi um dia [...].
(Lulu Santos¹⁷)

No entendimento de que a educação evolui em constante processo de mudança na perspectiva de crescimento e melhoria em qualidade e quantidade, corroboramos com o dizer de Lulu Santos - nada de fato hoje é igual ao que foi ontem, no entender que as pessoas mudam, o campo muda, o *habitus* pode mudar e a vida segue como o autor ainda acrescenta, [...] *tudo muda o tempo todo* [...] e os achados vem nos mostrar essa evolução ainda que muito precise ser apreendido e evoluído estamos em processo de construção e evolução no que concerne a formação de professores.

Este estudo resulta de um estudo mais abrangente, como informamos anteriormente. Destacamos aqui as categorias que elegemos para análise nessa escritura, a saber: Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação, Conhecimentos relativos à Educação Infantil, Conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental, Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental, Conhecimentos relativos a Didática, Conhecimentos relativos a Pesquisa, Conhecimentos relativos a Diversidade e Conhecimentos relativos a Estágio na Educação Infantil e Estágio no Ensino Fundamental. As categorias de análise definidas foram baseadas inicialmente em pesquisa anterior de Pimenta e Fusari (2014), sendo especificamente escolhidas para atender ao objeto de estudo da pesquisa.

Nestas, estão especificadas as disciplinas voltadas para a formação inicial docente do professor; contempladas dentro do currículo escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, onde é possível constatar as escolhas realizadas no elenco de ofertas das disciplinas pelas universidades pesquisadas.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2015 (BRASIL, 2015) em seu Art. 10, define que a formação inicial se destina aos que

[...] pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na

¹⁷ Esse pensamento foi retirado de Heráclito de Éfeso: “Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio. Na segunda vez, o homem não será o mesmo, tampouco o rio”.

organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Cabe ratificar a importância do campo do currículo e de suas relações de poder, como expresso esta na definição das matrizes curriculares pelas Universidades e suas implicações nas formações de professores. Consoante Bourdieu (1979), o currículo é visto como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura.

A definição dos currículos configura-se como um processo de luta por poder no campo, que necessita ser pensado na perspectiva de sua relevância para as formações de professores. Moreira (2012), ao se referir ao currículo, defende uma perspectiva utópica nas análises e propostas de currículo informadas pela tentativa de integrar os ideais da modernidade e as categorias pós-modernas.

Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. (P.25)

Na mesma interface, o currículo de formação de professores carece de ser pensado de modo a garantir uma formação crítica e reflexiva, capaz de mudar a realidade e vislumbrar possibilidades efetivas de mudança da sociedade pela Educação.

No quadro a seguir, visualizamos o número das disciplinas obrigatórias ofertadas por parte de cada universidade, a carga horária total do conjunto de disciplinas e das atividades complementares.

Tabela 4 - Distribuição do número das disciplinas, carga horária e atividades complementares

Curso	Carga Horária	Nº de disciplinas obrigatórias	Carga Horária
	Total		Atividades Complementares
UECE	3.230h	42	100h
UFC	3.204h	49	100h

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Os achados iniciais nos permitem vislumbrar a noção de que o curso de pedagogia ofertado pela UECE contem uma carga total de 3230 horas, enquanto o ofertado pela UFC traz 3204 horas destinadas para a formação, sendo que ambos oferecem 100h para as atividades complementares e diferem na oferta do número das disciplinas obrigatórias.

Atendem a legislação no que concerne à obrigatoriedade mínima de carga horária total do curso, conforme definição de carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, como retrata a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ao se reportar aos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, em seu artigo 13.

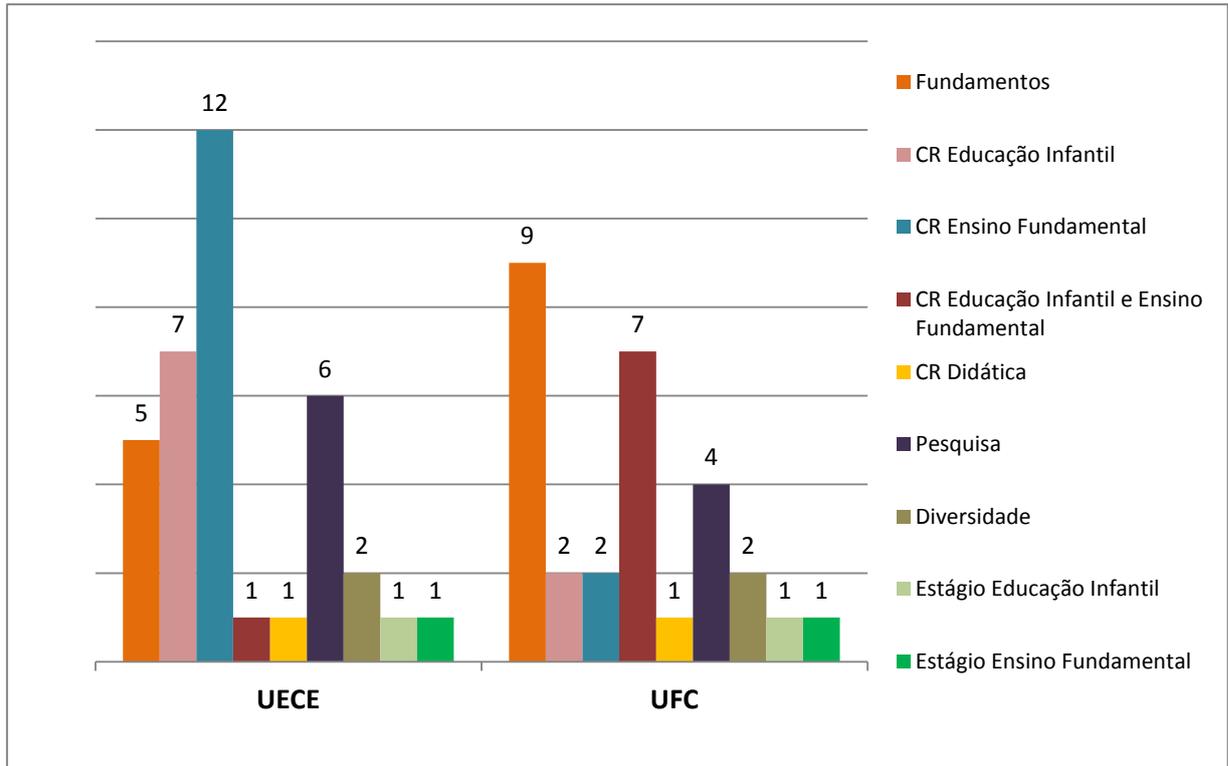
§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

Impõe-se refletir se efetivamente o cumprimento do mínimo exigido para a formação privilegia as necessidades formativas para educação infantil e Ensino Fundamental dos professores.

A Resolução do CNE/CP nº 01/2006, em seu Art. 6º, traz a indicação da estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, Constituir-se-á de:

- I - **Um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]
- II - **Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]
- III - **Um núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular [...]

No gráfico identificado a seguir, visualizamos a oferta do número de disciplinas, por universidade, em cada categoria anteriormente definida.

Gráfico 2 – Oferta de número de disciplinas por universidade

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Eleita como categoria de maior representatividade no âmbito dos conhecimentos definidos para a análise, para a UFC, os Conhecimentos relativos aos Fundamentos da Educação, o gráfico nos mostra que a Universidade disponibiliza maior numero de disciplinas, com um total de nove nomeadas como: Filosofia da Educação I; Filosofia da Educação II; Psicologia da Educação I – Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância; Psicologia da Educação II – Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência; Psicologia da Educação III – Desenvolvimento e Aprendizagem na Vida Adulta; Escola Cultura e Sociedade – Abordagem Sócio-Cultural e Antropológica I; Escola Cultura e Sociedade – Abordagem Socio-cultural e Antropológica II; História da Educação e da Pedagogia e História da Educação Brasileira e Cearense. A UECE disponibiliza cinco disciplinas intituladas: Filosofia da Educação; História da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação Brasileira e Psicologia da Aprendizagem.

A UECE elege, no âmbito dos conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental como maior representatividade dentro do gráfico, ao priorizar a oferta de 12 disciplinas definidas como: Matemática I no Ensino Fundamental; Língua Portuguesa I no Ensino Fundamental; Ciências Naturais I no Ensino Fundamental;

Matemática II no Ensino Fundamental; Língua Portuguesa II no Ensino Fundamental; Ciências Naturais II no Ensino Fundamental; História I no Ensino Fundamental; História II no Ensino Fundamental; Geografia I no Ensino Fundamental; Geografia II no Ensino Fundamental; Corpo e Movimento II – Educação Física e Introdução a Arte-Educação. Na mesma categoria a UFC disponibiliza 02 disciplinas intituladas: Prática Pedagógica no Ensino Fundamental I e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental II.

Para os conhecimentos relativos a Educação Infantil, a UECE disponibiliza sete disciplinas: Saberes e Práticas da Educação Infantil I: Lógica Matemática; Saberes e Práticas da Educação Infantil II: Linguagens e Códigos; Saberes e Práticas da Educação Infantil III: Identidade Social e Cultural; Saberes e Práticas da Educação Infantil IV: Vida e Natureza; Psicologia do Desenvolvimento Infantil; Fundamentos da Educação Infantil e Aquisição da linguagem, enquanto a UFC duas: Prática Pedagógica na Educação Infantil; Educação Infantil.

Nos conhecimentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, nota-se mais uma disparidade no gráfico, quando a UFC disponibiliza sete disciplinas, identificadas como: Ensino de Geografia e História; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências; Ensino de Língua Portuguesa; Arte e Educação; Alfabetização e Letramento e Práticas Lúdicas e a UECE disponibiliza uma com o nome de Corpo Movimento I: Recreação. Jogos e brincadeiras.

As duas universidades ofertam apenas uma disciplina, intitulada Didática Geral nos conhecimentos relativos à Didática, que se configura, junto com os conhecimentos relativos ao Estágio na Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como categorias de menor representatividade no gráfico visualizando as categorias escolhidas para a análise.

Em segundo lugar, entre os conhecimentos com menor representatividade no gráfico, estão aqueles relativos à diversidade, com duas disciplinas para a UECE, intituladas: Cultura, Educação e Diversidade e Língua Brasileira de Sinais –(LIBRAS) e duas para a UFC: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação em Direitos Humanos. No entender do processo de inclusão, a oferta das disciplinas nessa categoria não dá conta do atendimento às políticas postas e legislação no que tange à formação para o atendimento as minorias.

Nos conhecimentos relativos a Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia, configurando-se como a quarta de maior representatividade

dentro do gráfico, com oferta de seis disciplinas pela UECE, denominadas: Pesquisa e Prática Pedagógica I: Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa e Prática Pedagógica II – Enfoque da Pesquisa em Educação; Pesquisa e Prática Pedagógica III– Pesquisa Coletiva; Pesquisa e Prática Pedagógica IV – Projeto de Estágio; Pesquisa e Prática Pedagógica VII- Sistematização do Trabalho de Conclusão de Curso; Pesquisa Prática Pedagógica VIII – Socialização do Trabalho de Conclusão de Curso. A UFC disponibiliza disciplinas: Pesquisa e Prática Pedagógica I: Metodologia da Pesquisa Científica; Pesquisa e Prática Pedagógica II: Educação Infantil; Pesquisa e Prática Pedagógica III: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Trabalho de Conclusão de Curso.

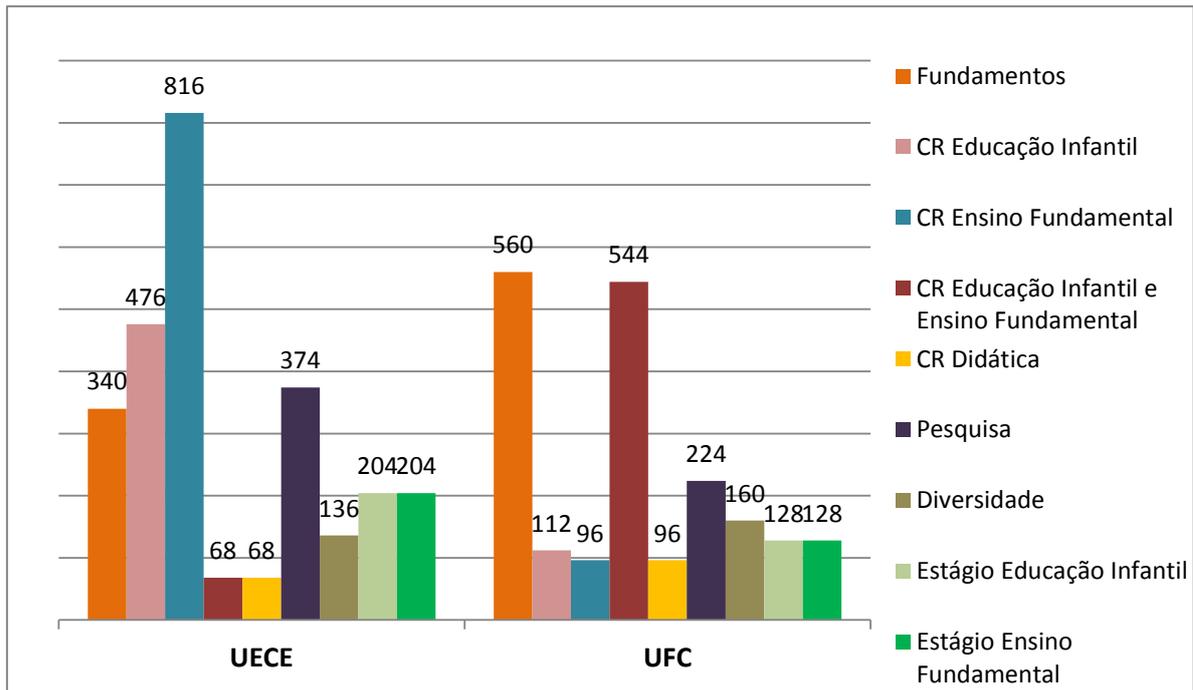
Indaga-se a existência de uma disputa no campo do currículo, ao se observar a importância dada ao priorizar as disciplinas relativas a cada conhecimento, como o espaço minoritário ocupado pelo conhecimento relativo a Didática, por exemplo, sinalizando a necessidade de maior articulação e diálogo sobre o papel de cada disciplina e do corpo de conhecimentos que encerra no processo de formação docente inicial.

Notadamente, as universidades diferem no elenco, nomenclatura e número de disciplinas ofertadas relativas a cada conhecimento, priorizam aquelas em que se evidenciam as conquistas de grupos dominantes dentro do campo.

Para Bourdieu (2003), campo é um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço para disputa e jogo de poder, em que os agentes estão em luta, a fim de impor sua visão de mundo social. Configura-se como um universo social particular, um sistema de posições que podem ser alteradas e contestadas de acordo com as disputas efetivas. É um espaço invisível, onde as relações, lutas e poderes são estabelecidos. Entendemos, assim, as escolhas realizadas dentro desse campo.

No gráfico que segue, identificaremos as definições de carga horária, por categoria, em cada universidade pesquisada.

Gráfico 3- Carga horária por categoria por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

O gráfico permite dizer que, para a UECE, no que concerne a carga total da categoria, os conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental denotam maior representatividade dentro do gráfico de categorias definidas para análise. As categorias Didática e conhecimentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental com menor representatividade. Para a UFC, os conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação se exprimem com maior carga horária total seguidos dos conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a categoria com menor representatividade no gráfico é a dos conhecimentos relativos a Didática e os relativos ao Ensino Fundamental.

Deparamos-nos, pois, com uma formação generalista do docente/pedagogo, onde as disciplinas eleitas por categoria nos currículos são divididas em as que atendem ao conhecimento específico da formação docente e as de outros conhecimentos que atendem à formação generalista, que, no dizer de Libâneo (1998) se configura como o pedagogo *stricto sensu*, ao relatar:

Importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula) [...] (P.31).

Assim sendo, a definição de carga horária para os conhecimentos necessários à formação do professor para a Educação Infantil e Ensino Fundamental consoante os achados e em comparação com os demais conhecimentos, carece ser priorizada, com vistas a garantir a formação inicial efetiva para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na inteligência de Pimenta e Fusari (2014), considerando a complexidade e amplitude envolvidas nessas profissões, os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não estão dando conta de formar nem o pedagogo e tampouco o professor para a Educação Infantil e os anos iniciais da Educação Básica.

Nos quadros que seguem anotamos as disciplinas, por categoria, em cada universidade com seus respectivos somatórios de carga horária. Discorreremos a seguir a respeito dos achados de cada categoria.

5.1 CONHECIMENTOS RELATIVOS AOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Na categoria Fundamentos teóricos da Educação foram identificadas cinco disciplinas na UECE e nove na UFC como mostra a tabela:

Tabela 5 - Disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia

Fundamentos Teóricos da Educação			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Filosofia da Educação; História da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação Brasileira; Psicologia da Aprendizagem.	05	340
UFC	Filosofia da Educação I; Filosofia da Educação II; Psicologia da Educação I – Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância; Psicologia da Educação II – Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência; Psicologia da Educação III – Desenvolvimento e Aprendizagem na Vida Adulta; Escola Cultura e Sociedade – Abordagem Sócio-Cultural e Antropológica I; Escola Cultura e Sociedade – Abordagem Sócio-Cultural e Antropológica II; História da Educação e da Pedagogia; História da Educação Brasileira e Cearense.	09	560

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

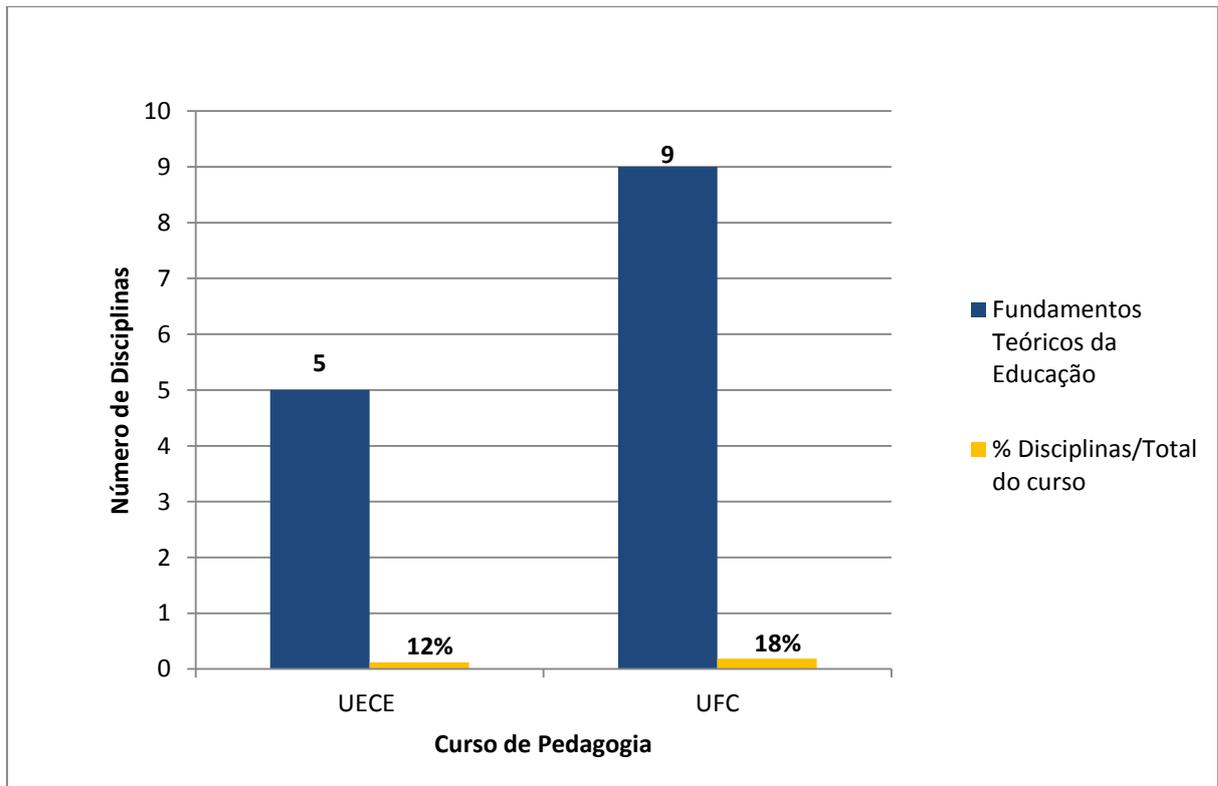
Temos o entendimento de que, ainda que a categoria seja a mesma, a oferta das disciplinas por universidade ocorre de modo diferente em quantidade de

disciplinas, nomenclaturas e disponibilidade de carga horária dentro da escolha do elenco de disciplinas disponibilizada, como mostra o quadro. Nas duas universidades, coincide a oferta das disciplinas Filosofia, Sociologia, História da Educação e Psicologia que se figuram como básicas para a formação de professores.

No currículo, é possível observar campos de atuação de poder, como relata Moreira e Silva (2013) ao assinalar que “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”, pois possui conexões com relações de poder, expressa interesses e no currículo se forjam identidades. Esses campos, segundo Bourdieu, são espaços sociais estruturados repletos de conflitos.

No gráfico que segue, visualizamos a oferta das disciplinas e sua representatividade em relação à carga horária total do curso.

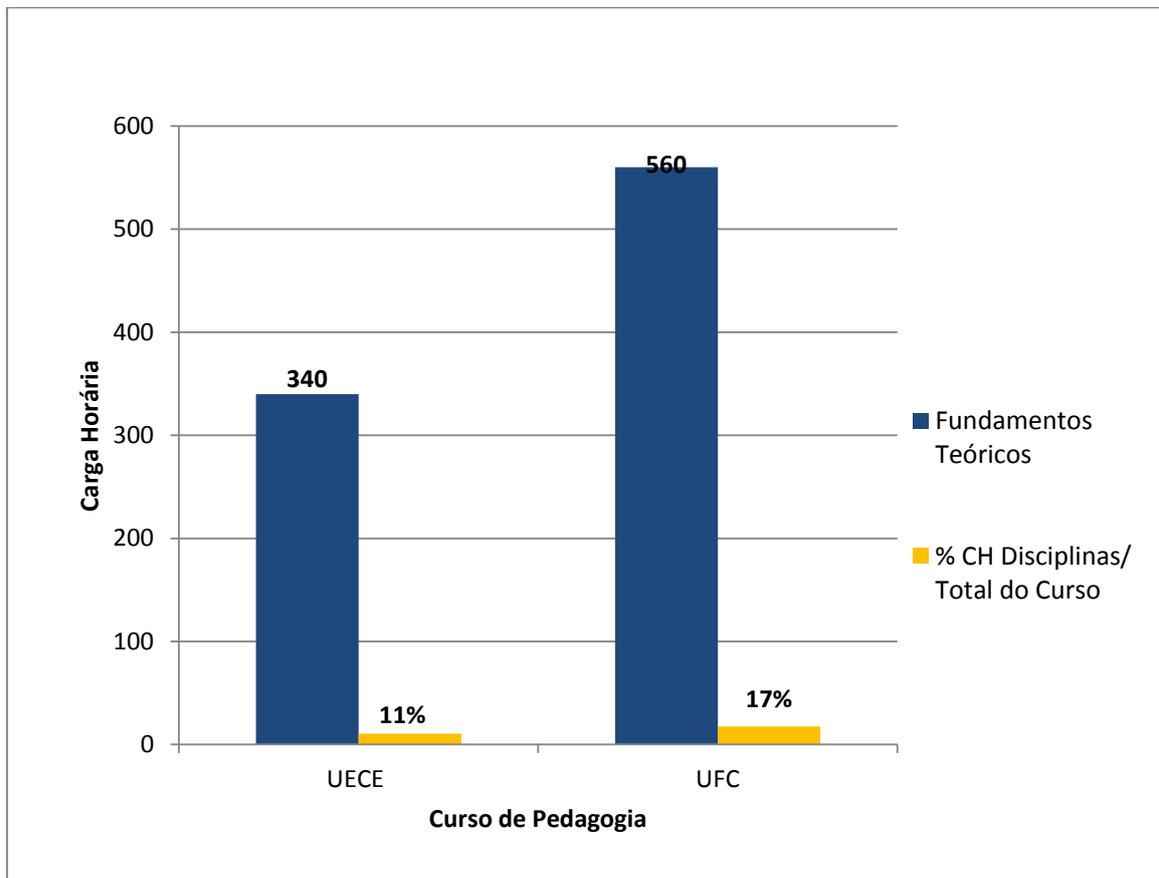
Gráfico 4 - Número das disciplinas de fundamentos teóricos da educação por IES



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Observa-se que a categoria Fundamentos Teóricos da Educação configura-se com uma representatividade equivalente a um percentual de 12 % do total das disciplinas ofertadas pela UECE e de 18% do total ofertado pela UFC.

Gráfico 5 - Carga horária das disciplinas de fundamentos teóricos da educação por IES



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

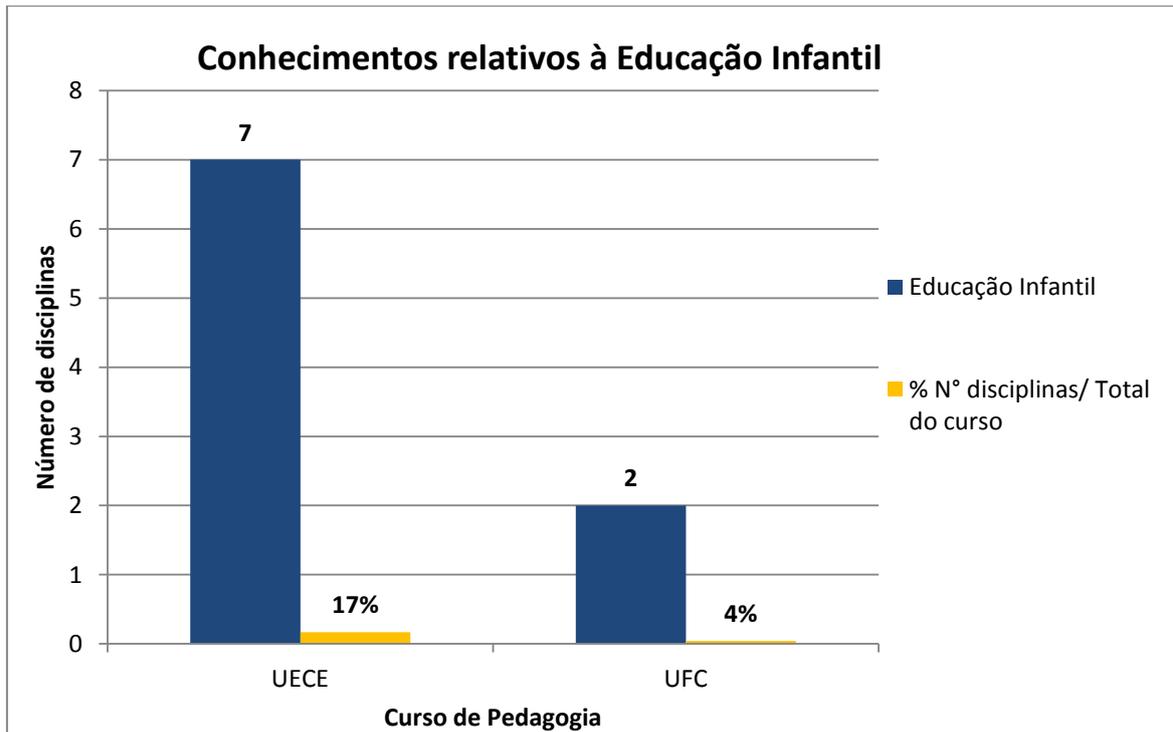
Em relação ao percentual de carga horária total do curso, observa-se que a UECE disponibiliza para a categoria referenciada no gráfico um percentual de 11%, enquanto a UFC dispensa 17% do total da carga horária do curso para os conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação.

5.2 CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação inicial de professores para atuar com as crianças na Educação Infantil, como nas creches e pré-escolas, tem seu espaço nos currículos das Universidades pesquisadas. Essa fase tem especificidades que carecem ser estudadas, compreendidas e apreendidas. Assim, é necessário que tenha seu lugar na formação inicial dos professores para dar conta de preparar para a atuação, atendendo as especificidades da idade.

No gráfico que segue, identificaremos o total das disciplinas ofertadas por parte de cada universidade, relacionado à categoria conhecimentos relativos à Educação Infantil.

Gráfico 6 - Percentual das disciplinas relacionadas aos conhecimentos da Educação Infantil por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Os dados inferem que a UECE disponibiliza sete disciplinas para os conhecimentos relativos à Educação infantil e a UFC apenas duas. A tabela mostra a denominação das disciplinas em cada universidade.

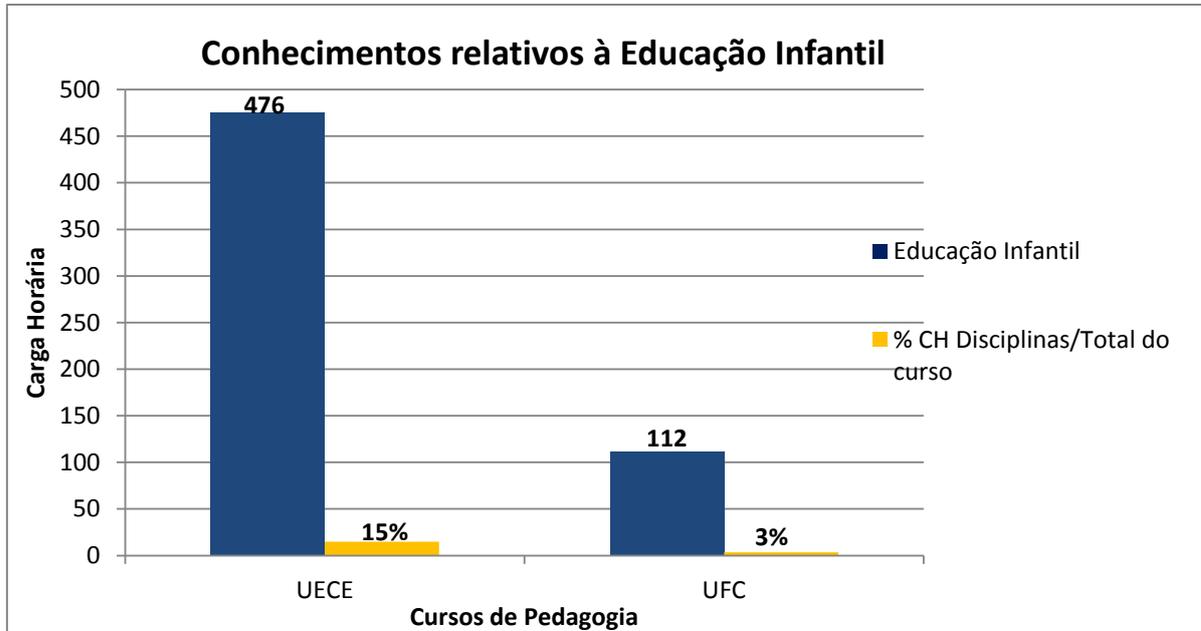
Tabela 6 - denominação das disciplinas em cada universidade

Conhecimentos relativos à Educação Infantil			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Saberes e Práticas da Educação Infantil I: Lógica Matemática; Saberes e Práticas da Educação Infantil II: Linguagens e códigos; Saberes e Práticas da Educação Infantil III: Identidade Social e Cultural; Saberes e Práticas da Educação Infantil IV: Vida e Natureza; Psicologia do Desenvolvimento Infantil; Fundamentos da Educação Infantil; Aquisição da linguagem	07	476
UFC	Prática Pedagógica na Educação Infantil; Educação Infantil	02	112

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

O gráfico que se apresenta, traz as informações pertinentes a carga horária disponibilizada pelas universidades aos conhecimentos relacionados Educação Infantil.

Gráfico 7 -Carga horária das disciplinas relacionadas a Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

A UECE disponibiliza 15% da carga total aos conhecimentos relativos a Educação Infantil, enquanto a UFC prioriza apenas 03% do total da carga horária do curso.

5.3 CONHECIMENTOS RELATIVOS AO ENSINO FUNDAMENTAL

No que se refere à categoria Conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental, identificamos discrepância considerável em relação às universidades, visto que, no curso da UECE, foram identificadas doze disciplinas relacionadas a categoria e na UFC duas ofertas.

O currículo aponta para uma formação generalista dos professores pedagogos, quando define que o curso deve formar professor para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na gestão dos ambientes escolares e não escolares, como definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia - Licenciatura (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE CP nº 1 de 2006).

Na tabela que segue, é possível identificar as disciplinas com as respectivas cargas horárias destinadas pelas universidades ao conhecimento retrocitado.

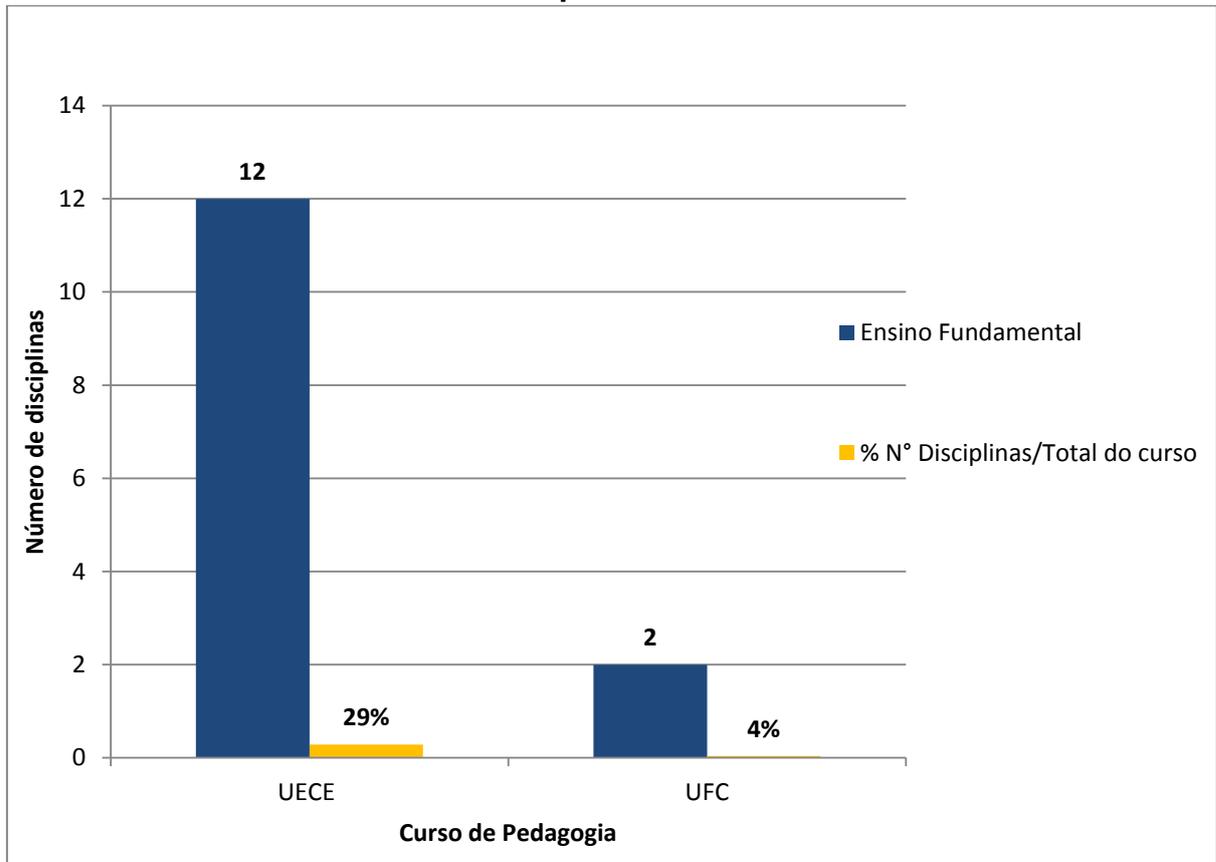
Tabela 7 - Carga horária de disciplinas relacionadas ao ensino fundamental

Conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Matemática I no Ensino Fundamental; Língua Portuguesa I no Ensino Fundamental; Ciências Naturais I no Ensino Fundamental; Matemática II no Ensino Fundamental; Língua Portuguesa II no Ensino Fundamental; Ciências Naturais II no Ensino Fundamental; História I no Ensino Fundamental; História II no Ensino Fundamental; Geografia I no Ensino Fundamental; Geografia II no Ensino Fundamental; Corpo e Movimento II – Educação Física e Introdução a Arte-Educação.	12	816
UFC	Prática Pedagógica no Ensino Fundamental I e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental II	02	96

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

É possível se inferir no gráfico, no referente aos conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental, a disponibilidade das disciplinas relacionada ao percentual de disciplinas dos cursos, observando mais claramente a diferença retrocitada, ratificando a prioridade dada pela UECE aos conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental dentro da matriz curricular adotada.

Gráfico 8 - Percentual das disciplinas relacionadas ao Ensino Fundamental por IES

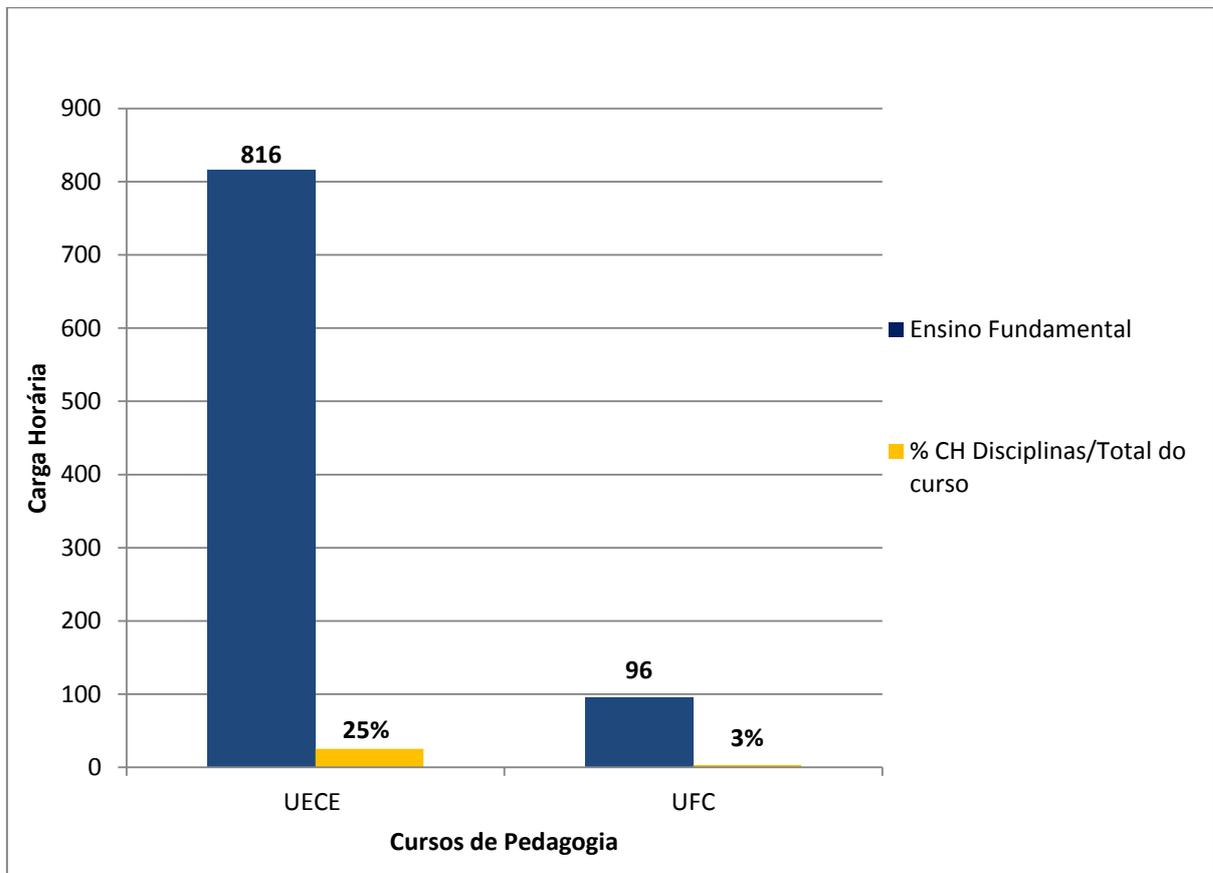


Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Para a UECE, a disponibilidade é feita, perfazendo um valor de 29% do total de disciplinas no curso, identificando a prioridade concedida a esse conhecimento em relação ao número das disciplinas, superior à UFC uma vez que disponibiliza apenas um total de 4% em relação ao quantitativo das disciplinas ofertadas no curso.

No gráfico que segue, observaremos a carga horária total das disciplinas em cada universidade.

Gráfico 9 - Percentual de carga horária das disciplinas relacionadas ao Ensino Fundamental, por IES



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Em relação ao percentual de carga horária disponibilizada para cada universidade, infere-se que a UECE disponibiliza 25% da carga horária total do curso enquanto a UFC oferta 3%, identificando a prioridade que cada universidade disponibiliza para o conhecimento retrocitado. Relevando o investimento no capital cultural dos futuros professores egressos da UECE na preparação para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.4 CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

No que identificamos na categoria Conhecimentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, é possível revelar que acontece uma diferença considerável entre o número de disciplinas ofertadas por parte de cada Instituição.

A UECE disponibiliza apenas uma disciplina e a UFC sete disciplinas, como mostra a tabela que segue.

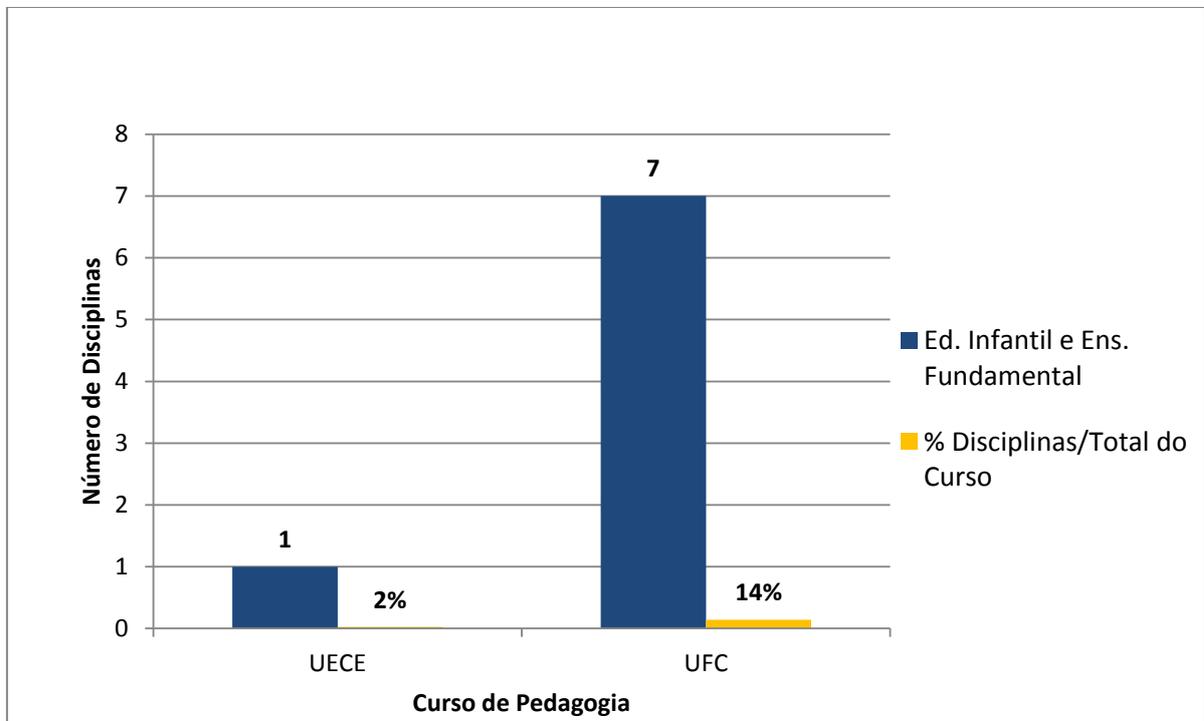
Tabela 8 - Conhecimentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental

Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Corpo Movimento I: Recreação. Jogos e brincadeiras.	01	68
UFC	Ensino de Geografia e História; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências; Ensino de Língua Portuguesa; Arte e Educação; Alfabetização e Letramento; Práticas Lúdicas	07	544

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

A quantidade das disciplinas ofertadas e sua relação com o percentual total da oferta da matriz curricular são identificadas no gráfico abaixo.

Gráfico 10 - Percentual de carga horária de disciplinas relacionadas Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental, por IES



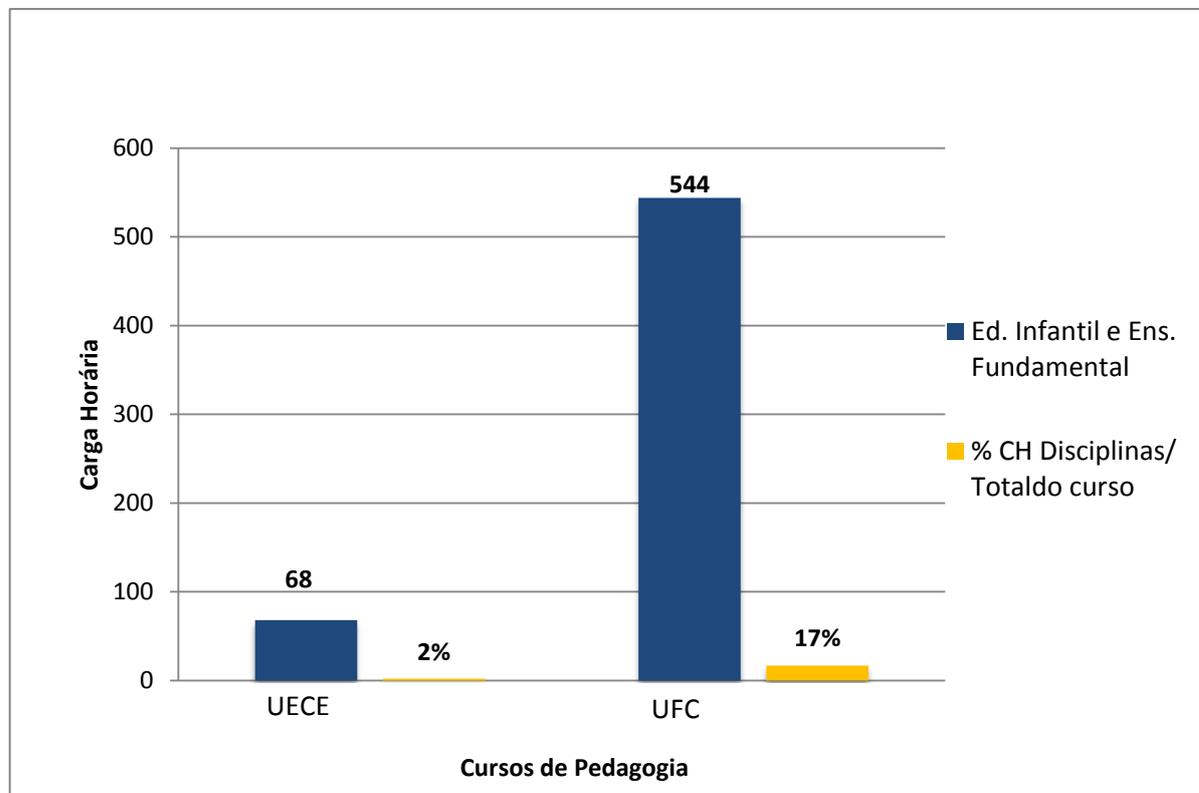
Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Inferimos que a UECE beneficia somente 2% do total de disciplinas para os conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental e que a UFC

disponibiliza 14% do total de disciplinas para a categoria, priorizando os conhecimentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na formação inicial de seus professores.

No gráfico, observamos que, no tocante à categoria conhecimentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental as universidades, mais uma vez, diferem no percentual de disciplinas em relação à carga horária total do curso com relevante diferença.

Gráfico 11 - Percentual de disciplinas relacionadas Conhecimentos relativos à Educação Infantil, por IES



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Os indicadores apontam para uma discrepância entre as universidades estudadas na definição de carga horária por universidade para a categoria. A UECE beneficia apenas 2% equivalente a 68 horas da carga horária total de disciplinas para a categoria, enquanto a UFC prioriza a categoria, ao disponibilizar na distribuição de disciplinas um percentual de 17% da carga horária total do curso, com 544 horas de carga destinadas aos conhecimentos relativos a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

5.5 CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIDÁTICA

Nos conhecimentos relativos à Didática, identificamos apenas uma disciplina para cada universidade, como mostra a tabela.

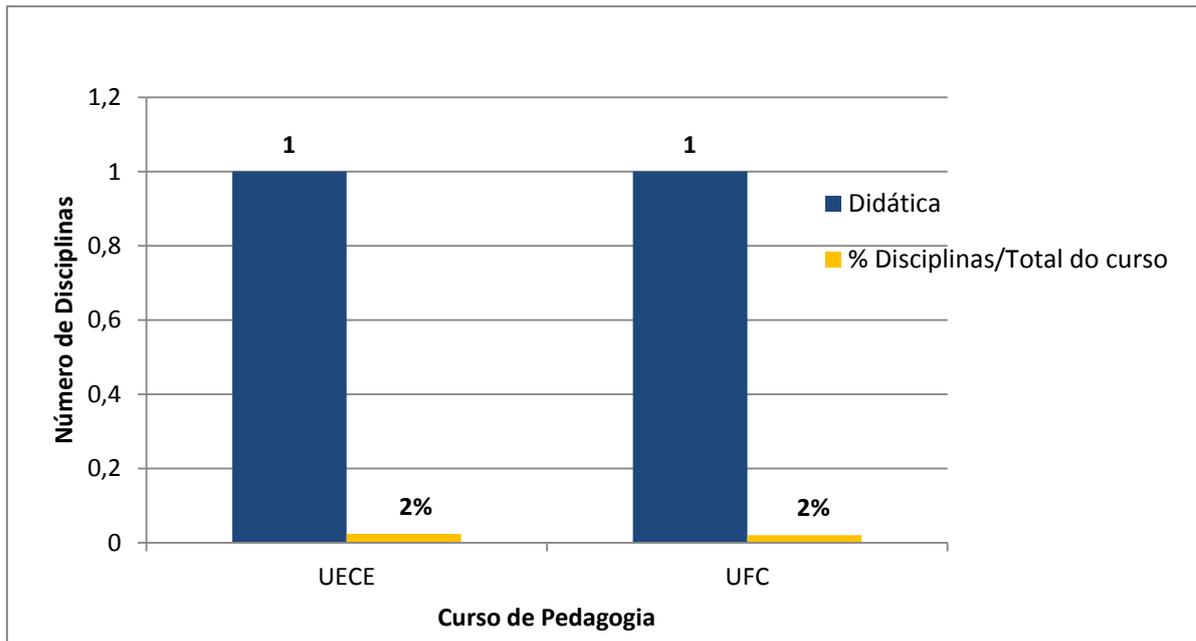
Tabela 9 - Disciplinas relacionadas à Didática por IES

Conhecimentos relativos à Didática			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Didática Geral	01	68
UFC	Didática Geral	01	96

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

A Didática ocupa lugar como disciplina privilegiada no âmbito do currículo escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (planejamento, avaliação da aprendizagem), que favorece ampliar o universo de conhecimentos relativos aos processos de ensino e de aprendizagem, no entanto, não percebemos a prioridade na oferta dos cursos analisados.

Em relação à disciplina Didática e ao percentual que esta ocupa no tocante ao total da carga horária dos cursos nas duas instituições, o gráfico informa que apenas uma disciplina (Didática Geral) é ofertada, embora tenhamos identificado 42 disciplinas na matriz curricular da UECE e 49 da UFC, o que corresponde a, aproximadamente, 2% do número das disciplinas ofertadas por curso.

Gráfico 12 - Oferta da disciplina 'Didática,' por universidade

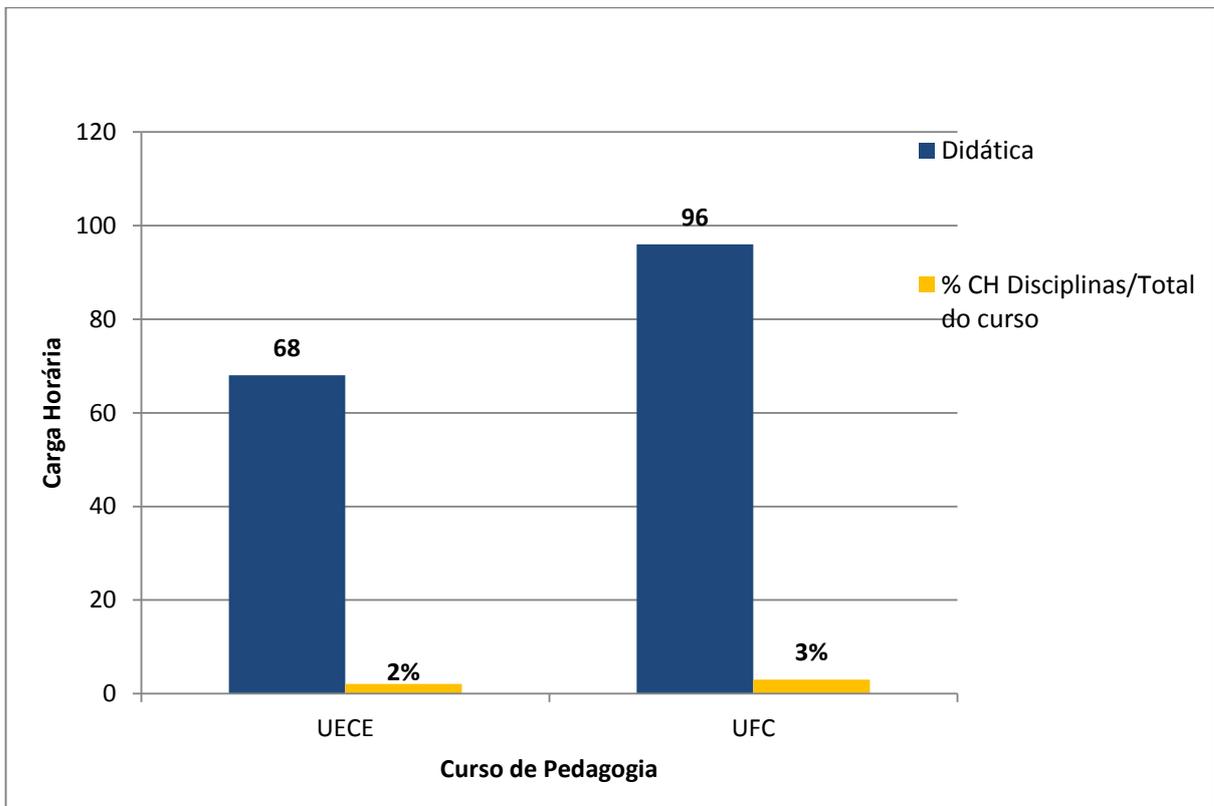
Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

A existência das disputas no campo do currículo, ainda que veladas, define o lugar de cada disciplina na formação docente inicial, ainda que sabidamente, essa seja de subida importância na formação de professores e que carece de uma atenção maior no que diz respeito ao número das disciplinas.

Nesse sentido, Pimenta (2010) refere que a existência de várias pesquisas, mostrando que o papel da Didática na formação de professores consiste em propiciar a análise crítica do ensino em busca de compreender e transformar a realidade de modo articulado com um projeto político de Educação transformador.

Ao verificarmos a carga horária destinada à disciplina Didática, as duas instituições computam poucas horas, embora a UFC destine carga horária maior (96 horas) em relação à UECE (68 horas), como mostrado no gráfico 2.

Gráfico 13 - Percentual de carga horária da disciplina ‘Didática’, por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa

A situação analisada aponta para a necessidade de a Didática dispor de maior espaço e valorização, com vistas a atender às especificidades da formação docente no curso de Pedagogia. A Didática tem muito a contribuir na formação do professor pedagogo hoje tendo em vista o fato de que esse profissional terá como campo de atuação as duas etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas séries iniciais).

Entendemos que a Didática favorece a investigação das situações complexas que permeiam o trabalho dos professores em sala de aula, assim, concordamos com Franco *et al*, 2010, p. 8 apud PIMENTA, ao assinalarem que a Didática “[...] como campo específico do conhecimento possui responsabilidade social de acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo [...]” e trazer respostas para que os professores desenvolvam um ensino que favoreça a aprendizagem dos alunos, e que estes possam ser participantes da sociedade, e não meros reprodutores do que “aprendem”.

Essa perspectiva permite dizer que a Didática tem papel preponderante na formação de professores para atuar na Educação Infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, seu lugar nos currículos investigados carece de um olhar mais acolhedor, de modo para além de uma necessidade, deveria ser uma exigência em toda e qualquer proposta educativa, independentemente da modalidade de ensino, se presencial ou a distância, uma vez que a Didática é também ponte entre os recursos comunicacionais do processo educativo, contribuindo, assim, para se alcançar os objetivos dos cursos de formação de professores pedagogos.

5.6 CONHECIMENTOS RELATIVOS À PESQUISA

Nos conhecimentos relativos a Pesquisa e trabalho de conclusão de curso é importante recorrer à CNE/CP nº 01/2006 que se reporta, em seu artigo 2º, parágrafo único ao fato de que para a formação do licenciado em pedagogia, são centrais:

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

Infere que as universidades precisam investir nos conhecimentos relativos à pesquisa e em sua aplicabilidade nos espaços educacionais, com vistas à apreensão do capital cultural na formação de professores e melhoria da Educação.

As reflexões sobre a oferta das disciplinas relacionadas a pesquisa são necessárias porquanto os avanços tecnológicos e as novas possibilidades de apreender por meio da EAD existem cada dia mais e vislumbram uma mudança no *habitus* professoral dos futuros professores.

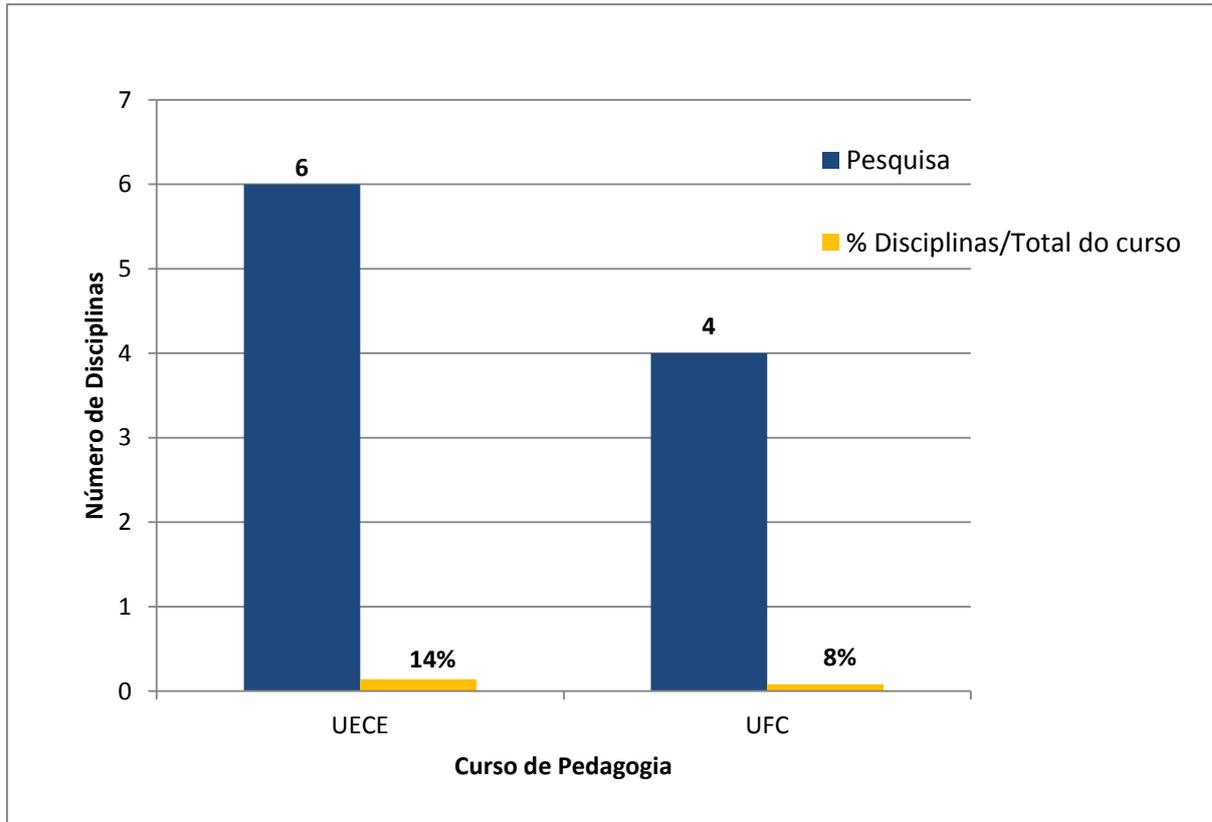
Na tabela, identificamos as disciplinas voltadas para a categoria Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, as quantidades e o somatório de carga horária, por universidade.

Tabela 10 - Disciplinas relacionadas a Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia

Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Pesquisa e Prática pedagógica I: Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa e Prática Pedagógica II – Enfoque da Pesquisa em Educação; Pesquisa e Prática Pedagógica III– Pesquisa Coletiva; Pesquisa e Prática Pedagógica IV – Projeto de Estágio; Pesquisa e Prática Pedagógica VII- Sistematização do Trabalho de Conclusão de Curso; Pesquisa Prática Pedagógica VIII – Socialização do Trabalho de Conclusão de Curso	06	374
UFC	Pesquisa e Prática pedagógica I: Metodologia da Pesquisa Científica; Pesquisa e Prática Pedagógica II: Educação Infantil; Pesquisa e Prática Pedagógica III: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pesquisa e Prática Pedagógica IV: Trabalho de Conclusão de Curso	04	224

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Observando o gráfico que traz o percentual das disciplinas em relação ao total disponibilizada por curso por nas universidades, sobre ele, é possível inferir que a UECE disponibiliza 14% do total das disciplinas para aquelas voltadas ao conhecimento relativo a pesquisa, ao passo que a UFC destina 8%.

Gráfico 14 - Percentual de disciplina relacionada a Pesquisa por universidade

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em que a formação do Pedagogo está coberta traz em seu Art. 5º parágrafos II e III que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

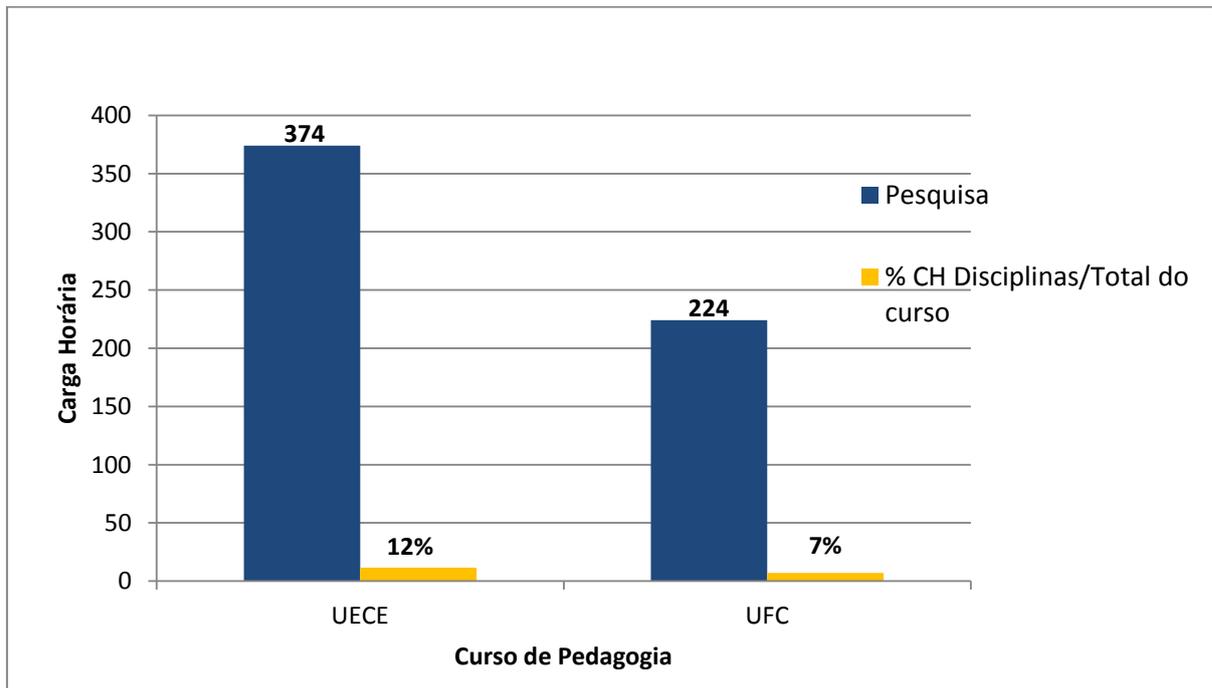
III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

A oferta das disciplinas nesta categoria carece estar articulada com a realidade educacional e às necessidades formativas, uma vez que tem o papel de

contribuir com a apreensão da prática educativa em processo de constante ressignificação.

O gráfico seguinte identifica a carga horária das disciplinas disponibilizada na categoria pesquisa e o percentual relacionado à carga horária total do curso em cada universidade.

Gráfico 15 - Percentual de carga horária de disciplina relacionada a pesquisas por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

De efeito, é perceptível o fato de que a UECE disponibiliza uma carga horária maior na oferta de seu curso, totalizando 12% em relação a carga horária total das disciplinas, configurando-se de maior prioridade em relação ao que é disponibilizado pela UFC, com um percentual de 7% do valor total da carga horária disposta para o curso na universidade.

5.7 CONHECIMENTOS RELATIVOS À DIVERSIDADE

Aos conhecimentos relativos à diversidade, é mister que os professores desenvolvam habilidades e competências docentes voltadas à diversidade cultural e étnica brasileira, à inclusão social, às diferenças e às minorias linguísticas e culturais

das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres, para que possam com os valores adquiridos ser capazes de compreender as diferenças, utilizando-as como aprendizagens significativas no processo ensino-aprendizagem.

As reflexões desenvolvidas sobre a diversidade vislumbram uma ressignificação no papel a ser desempenhado pelo docente no contexto social ora instalado, uma vez que se exigem do professor formação, habilidades e atitudes que mudem a realidade hoje expressa de muitas vezes segregação e desrespeito para com as minorias.

No quadro, mostramos o elenco das disciplinas escolhidas por parte de cada universidade, com vistas a atender a formação no conhecimento especificado por via da formação inicial.

Tabela 11 - Disciplinas relacionadas aos Conhecimentos relativos à diversidade, inclusão social, às diferenças e minorias linguísticas e culturais

Conhecimentos relativos à diversidade, inclusão social, às diferenças e minorias linguísticas e culturais			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Cultura, Educação e Diversidade; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	02	136
UFC	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Educação em Direitos Humanos	02	160

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

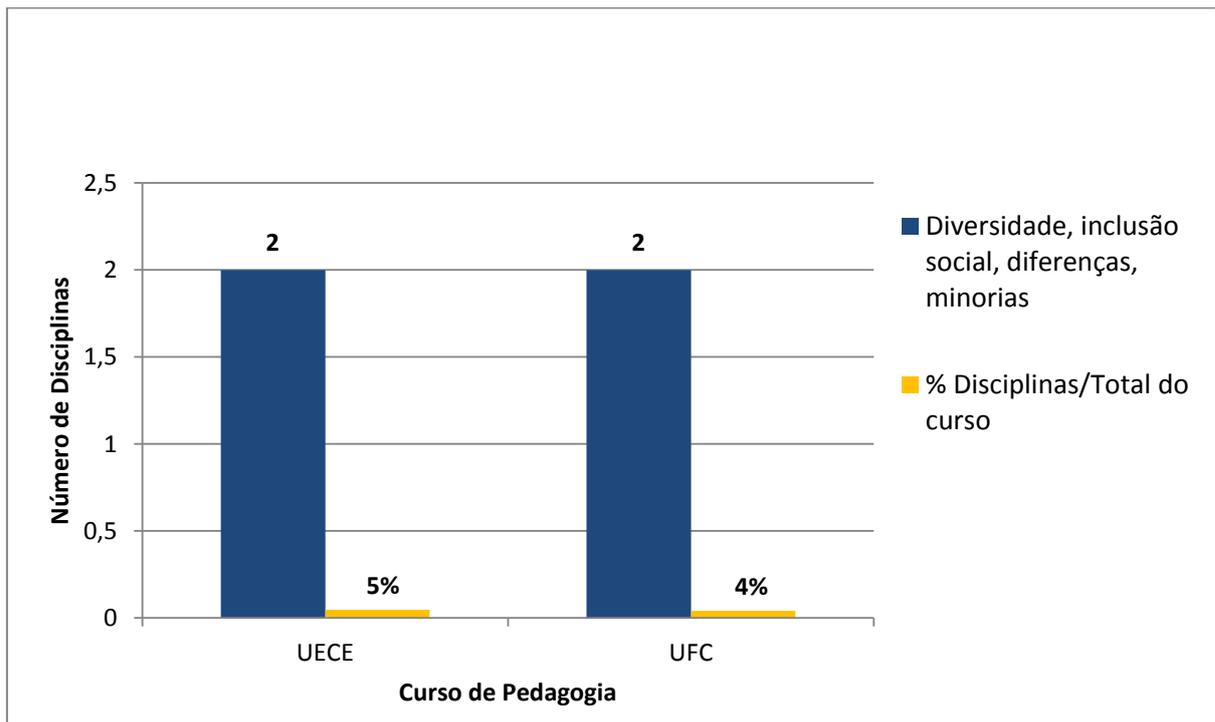
Foi observado que, dentre as disciplinas eleitas, Libras está configurada nas duas instituições como prioridade na formação inicial de professores, diferenciando na segunda opção de cada universidade, quando a UECE oferta a disciplina Cultura, Educação e Diversidade como segunda disciplina e UFC oferece a disciplina Educação em Direitos Humanos.

Identificamos o fato de que a Pedagogia se ocupa, efetivamente, dos processos educativos, métodos e maneira de ensinar, que, no dizer de Libâneo (2009), é o campo de conhecimentos sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade, e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Ainda que, com a oferta de duas disciplinas que beneficiam a categoria, não há como preparar/formar o professor/pedagogo para atuar na Educação Infantil

e Ensino Fundamental na complexidade das minorias atendidas em sala. O que se faz, nesse contexto, é informar. O atendimento em sala e no contexto educacional das pessoas com deficiência, na conjuntura de formação, carece ser repensado de maneira que a continuidade formativa dos professores seja mesmo complementar.

Gráfico 16 - Percentual da disciplina relacionada à Diversidade, inclusão social, diferenças, minorias linguísticas e culturais por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

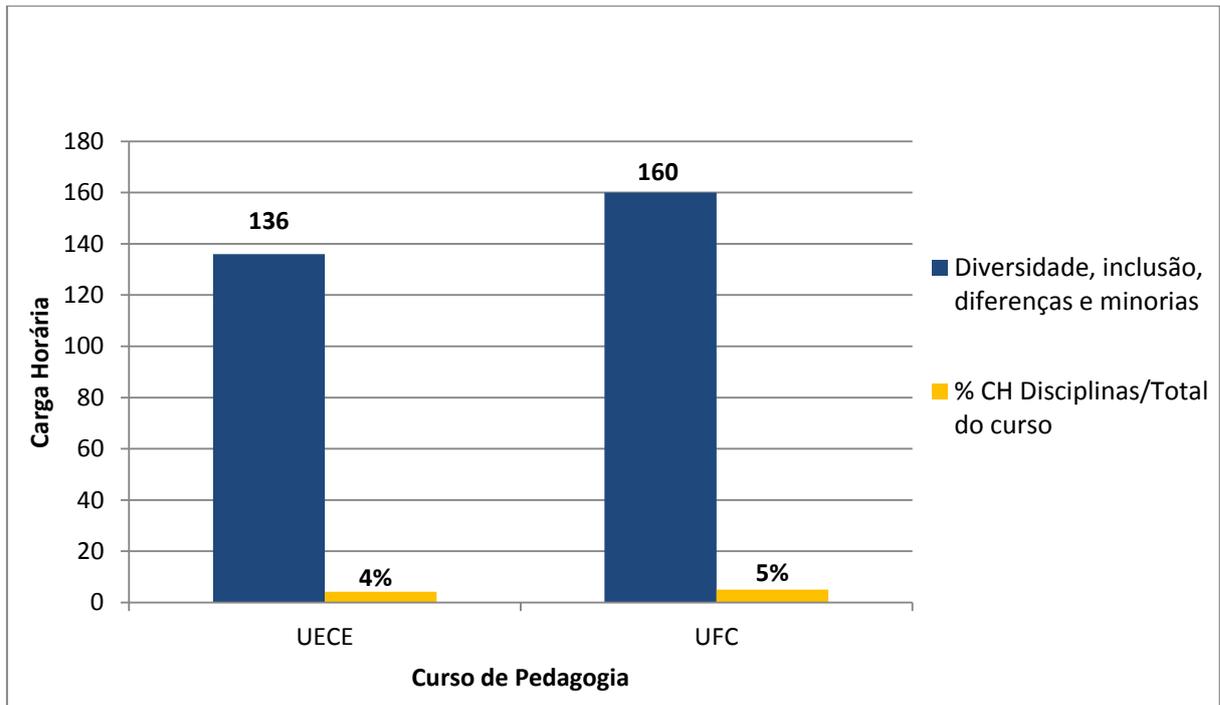
A oferta configura-se com pouca representatividade no tocante ao total das disciplinas do curso, quando totaliza 5% para UECE e 4% para UFC, não obstante a relevância deste conhecimento para a formação de professores pedagogos com disciplinas contempladas nas distintas modalidades de ensino e que se referem à diversidade, às minorias linguísticas e culturais, além das diferenças e inclusão social.

Privilegiam, no entanto, parcialmente a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que traz em seu artigo 6º, parágrafo VI, a ideia de que o projeto de formação de professores deve atender

[...]as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Carece de olhar mais apurado para atender efetivamente as necessidades formativas iniciais para atender as minorias com equidade.

Gráfico 17 - Percentual de carga horária da disciplina relacionada a diversidade, inclusão social, diferenças, minorias linguísticas e culturais, por universidade



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Os achados apontam que a UECE disponibiliza 4% do total da carga horária do curso para as disciplinas relacionadas à categoria diversidade, inclusão social, diferenças, minorias linguísticas e culturais, a UFC, por sua vez, disponibiliza um total de 5% da carga horária total para os conhecimentos citado.

É perceptível a importância desse conhecimento e notório o cumprimento da legislação por parte das universidades, quando a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, traz no artigo 6º, parágrafo V definição de que o projeto de formação de professores deve privilegiar

[...]a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

No entanto sentimos falta da efetivação da Lei 13146 de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira da inclusão da pessoa com deficiência destinada a

assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A lei da Lei 13146 de 06 de julho de 2015 define em seu Art. 28, que incumbe ao poder público assegurar , criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

Assim, inferimos que, ao que se refere ao cumprimento do dispositivo legal retrocitado, ainda é uma carência que precisa ser suprida, apesar da evolução na oferta de libras nos cursos de formação de professores estudados.

5.8 CONHECIMENTOS RELATIVOS AO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

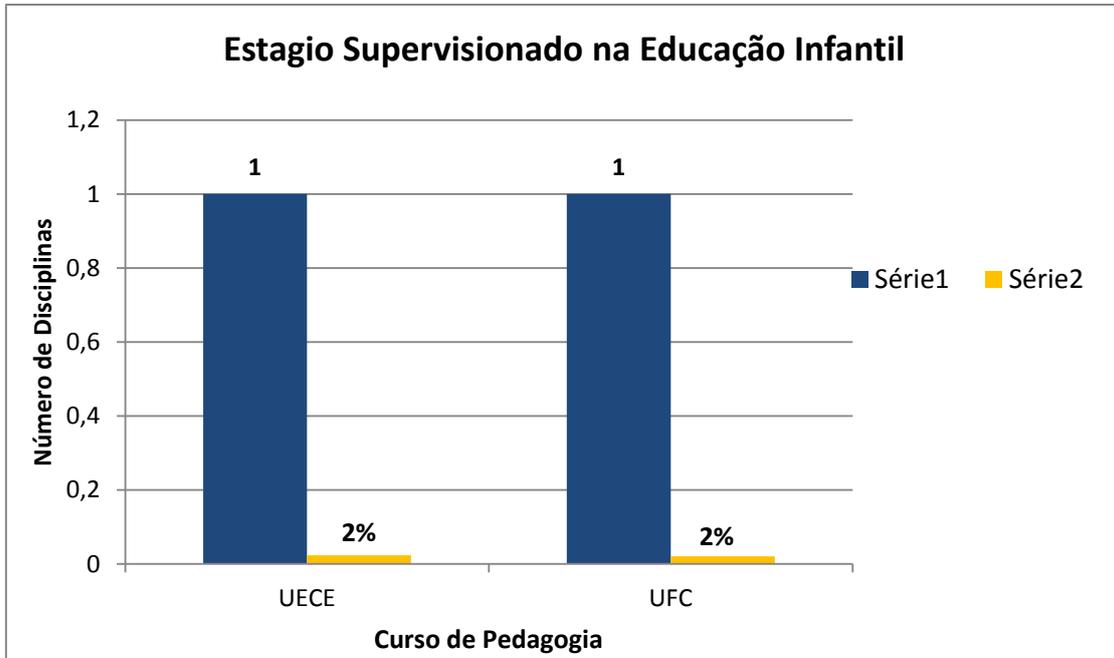
A Resolução CNE/CEB nº 2/2015 (BRASIL, 2015), no parágrafo 5º, expressa que são princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre outros:

- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, o estágio deve ser realizado articuladamente com a teoria. Observa-se a necessidade de integração da teoria com a prática e sua articulação, processo essencial para eficácia da formação de professores para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

No gráfico, podemos identificar o fato que cada universidade disponibiliza a oferta de apenas uma disciplina referente ao Estágio na Educação Infantil em cada matriz curricular das universidades.

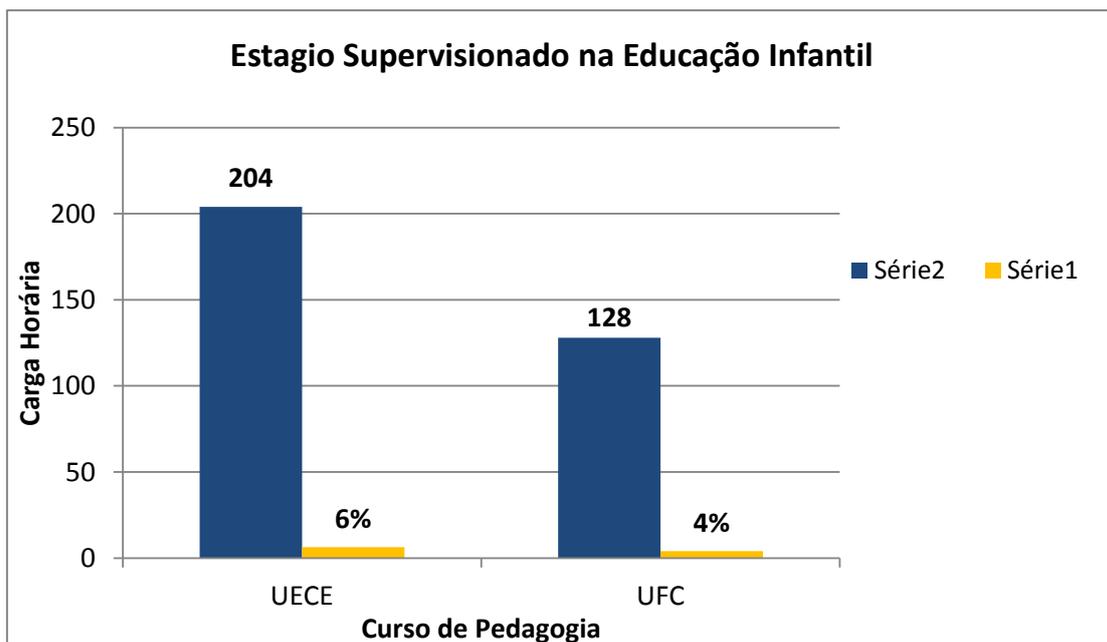
Gráfico 18 - Estágio na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

O gráfico à frente registra os achados relacionados ao percentual de carga horária destinados à categoria Estágio na Educação Infantil, relacionado com o percentual de carga horária total ofertado na disciplina.

Gráfico 19 - Estágio na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

No que se refere à carga horária total dos conhecimentos relacionados ao Estágio na Educação Infantil, observa-se que a UECE disponibiliza um percentual maior, de 6%, em relação a carga horária total do curso entretanto a UFC dispõe 4% do valor total.

5.9 CONHECIMENTOS RELATIVOS AO ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Como refere Bourdieu (1996) - não custa refletir - *habitus* são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas. Assim, na apreensão do *habitus* é que a prática se constitui. É nas disciplinas de prática onde o estágio encontra seu lugar, que a teoria estudada é posta em prática, onde o saber se constitui. Cabe às disciplinas de estágio o papel de fazer esse processo na prática, fazendo o processo acontecer. Pimenta (2009) defende a noção de que o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão com suporte no seu *fazer*. O saber carece servir efetivamente para instrumentalizar a prática pedagógica.

Corroborando o entendimento da importância do estágio no processo formativo dos professores, Lima *et al* (2013) fazem a analogia do estágio a uma árvore, cujas raízes representam a fundamentação teórica, que sustenta e alimenta o projeto de articulação com a prática dos formadores e formandos, constituindo as bases do Estágio, como parte do projeto político-pedagógico do curso.

Especificamente voltado ao estágio no Ensino Fundamental foi identificado apenas uma disciplina para cada curso/universidade, como mostra a ilustração.

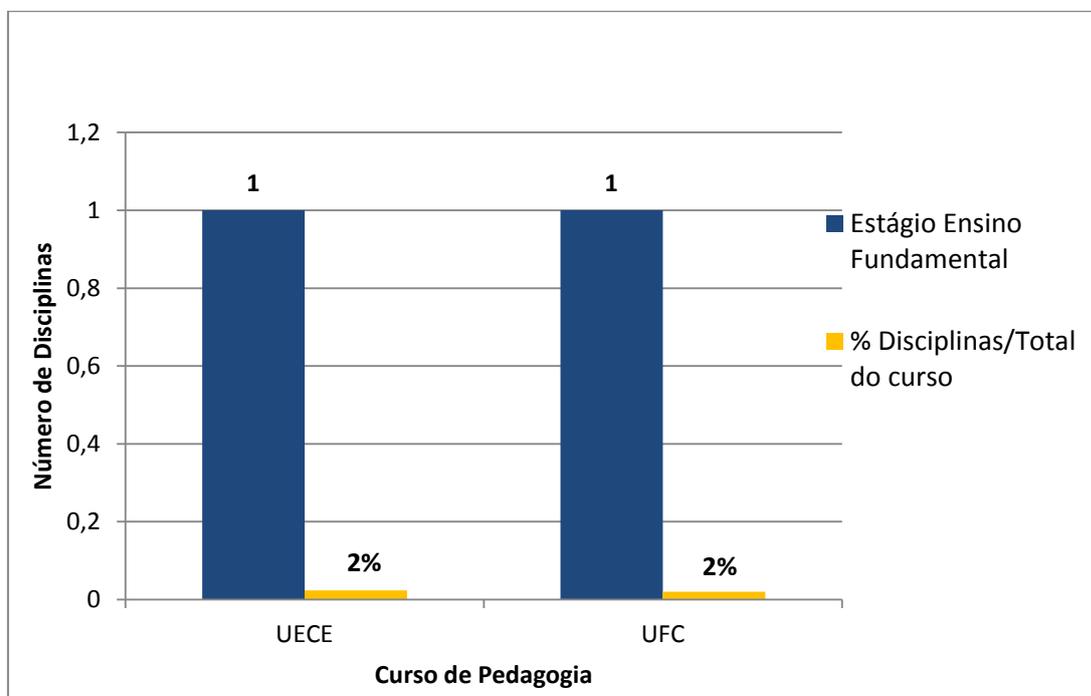
Tabela 12 - Quantidade das disciplinas relativas a Estágio no Ensino Fundamental

Conhecimentos relativos ao estágio no Ensino Fundamental			
Curso	Nomes das Disciplinas	Quantidade	Soma Carga Horária
UECE	Pesquisa e Prática Pedagógica VI: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	01	204
UFC	Estágio II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental	01	128

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

Nota-se que, em relação ao total das disciplinas da matriz curricular de cada curso, a disciplina corresponde a 2% do total das disciplinas nas duas universidades.

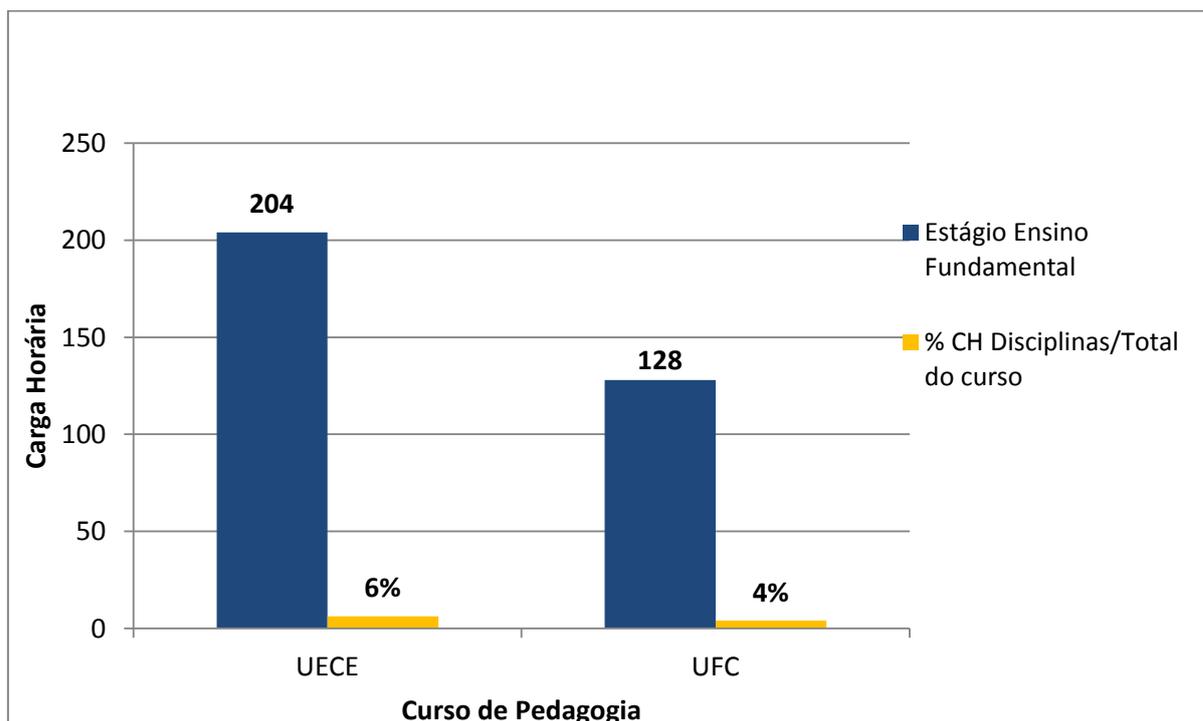
Gráfico 20 - Quantidade das disciplinas relativas ao Estágio no Ensino Fundamental no curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

No tocante à carga horária, por disciplina, visualizamos o fato de que a UECE disponibiliza uma carga maior, de 204 h/a, na oferta da disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 6% da carga horária total do curso, ao passo que a UFC oferece uma disciplina com carga horária de 128 h/a, configurando-se como 4% da carga horária total do curso.

Gráfico 21 - Quantidade de carga horária das disciplinas relativas ao Estágio no Ensino Fundamental no curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

O Parecer CNE nº 27 (BRASIL, 2001) altera a redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, nos seguintes termos:

[...]o estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas de campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes

segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001, p.1).

A preponderância do Estágio na efetivação da formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é evidente. No dizer de Lima *et al* (2013), o Estágio, em sua concepção mais ampla, se propõe a instrumentalizar o estagiário para a reflexão sobre o seu fazer pedagógico mais abrangente, ou seja, sua identidade profissional. É a práxis sendo constituída.

O *habitus* professoral encontra lugar no Estágio, porquanto é nesse processo que as observações/percepções são consideradas, as teorias testadas na prática, sendo essa também uma oportunidade para troca de experiências e conhecimentos. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101). O autor (1983) ainda refere que

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (1983, p. 65).

Bourdieu (2005) ressalta que, em uma filosofia da ação, o ponto central é a "relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)". (P. 10).

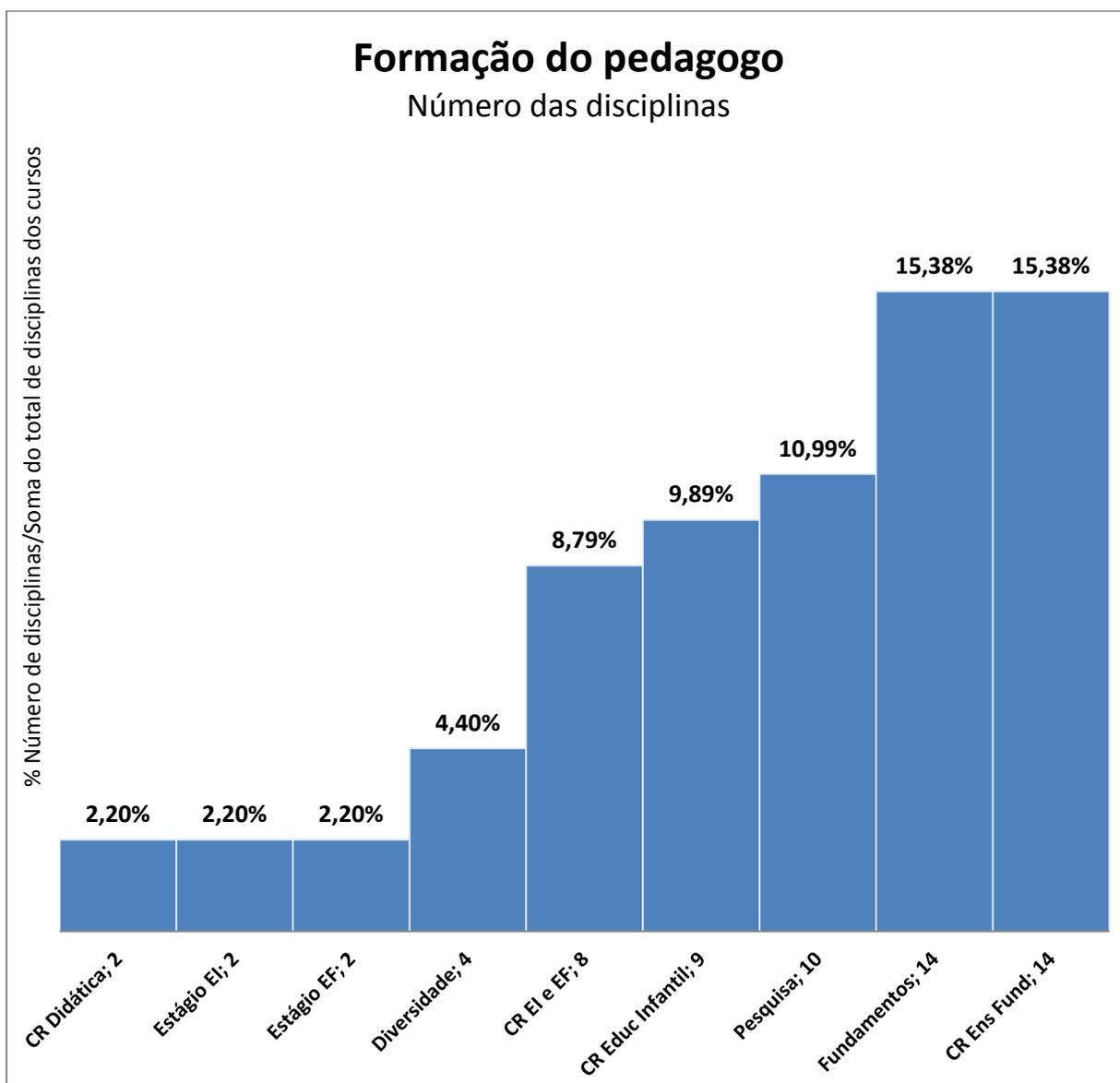
A Resolução CNE/CEB nº 2/2015 (BRASIL, 2015) em seu § 1º, desvela carga mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico e destaca:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

A UECE atende à carga horária obrigatória para o estágio supervisionado da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 408 horas disponibilizadas na matriz curricular.

Tecendo um olhar para o cenário da formação inicial do professor para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental ofertada pelas universidades públicas na modalidade EAD, no Estado do Ceará, vislumbramos os achados no gráfico que segue:

Gráfico 22 - Formação do pedagogo no Ceará – Número das disciplinas nas duas universidades



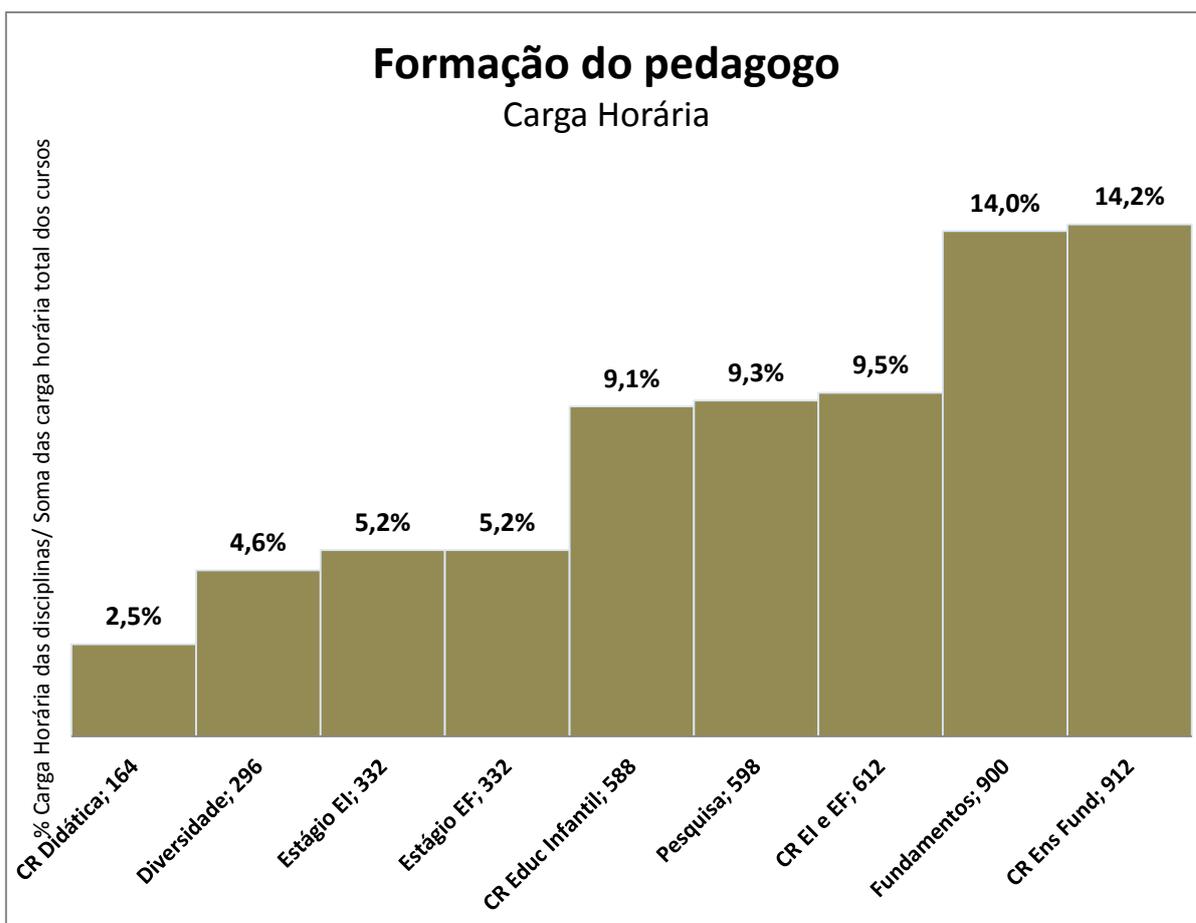
Fonte: Elaborado pelo autor, com dados da pesquisa.

O gráfico com o apanhado das duas universidades juntas nos mostra que a formação inicial supracitada privilegia, prioritariamente, os conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental e aqueles relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação

e, em menor prioridade, na ordem crescente, elege como último lugar os conhecimentos relacionados à Didática e aos estágios, seguidos daqueles referentes a diversidade, a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, os conhecimentos ligados a Educação Infantil e à Pesquisa. Cabe ratificar o fato de que, no que se refere, aos dados individuais de cada universidade, a prioridade conferida para os conhecimentos relacionados ao Ensino Fundamental é da UECE, com doze disciplinas, enquanto a UFC prioriza os Fundamentos com nove disciplinas.

Em relação ao percentual da carga horária total disponibilizada pelas duas universidades juntas, em cada categoria, podemos visualizar o que contem no gráfico abaixo.

Gráfico 23 - Formação do pedagogo no Ceará – Carga horária nas duas universidades



Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Observa-se um cenário que continua priorizando os conhecimentos relacionados aos Fundamentos e os conhecimentos do Ensino Fundamental em detrimento e da Didática, em último lugar, seguido-se dos conhecimentos relativos à Diversidade, Estágios, Educação Infantil, Pesquisa, e Conhecimentos relativos a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

As universidades pesquisadas, em seus projetos político-pedagógicos, objetivam a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da Pedagogia é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade. (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p.89).

A tão entendida mudança requer conhecimento e reconhecimento no entender da necessidade de uma tomada de consciência e atitude com vistas a romper com as amarras em curso, promovendo uma formação que atenda o contexto formativo do pedagogo, hoje, diminuindo as desigualdades sociais e estabelecendo uma sociedade mais justa e igualitária.

É necessário, contudo, o entendimento de que a formação do professor não acontece apenas na formação inicial, mas se constitui e se consolida ante a toda sua trajetória profissional com as formações continuadas e com a prática diária no chão da escola. O professor, assim, figura como um eterno aprendiz de sua arte; portanto, um processo didático de reconfiguração da própria identidade docente.

As inquietações que moveram esta pesquisa nasceram do pressuposto de que há uma precariedade dos cursos de licenciatura em Pedagogia relacionada à organização curricular, que não prioriza conhecimentos específicos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental na formação inicial de seus futuros professores, o que constam comprovados na escolha das disciplinas identificadas por meio da pesquisa e em cada universidade.

Respaldamos-nos na Resolução CNE/CEB nº 2/2015 (BRASIL, 2015), em seu Art. 9º § 2º, onde determina que a formação inicial para o exercício da docência e da gestão na Educação Básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação. Com efeito, mais especificamente, a formação para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Fundamental. Carece ser pensada uma formação mais voltada para atendimento ao que referem as novas diretrizes.

Desde o início da trajetória desta investigação, as dificuldades foram surgindo e com elas também novas possibilidades de reencontros com a pesquisa.

Não obstante esses óbices acadêmicos, a brevidade dos dias contados em 24 meses do mestrado, o trabalho diário e as necessidades familiares, sociais e pessoais configuraram-se como grande desafio, felizmente superado. Após a

identificação no *site* do e-MEC das IES ofertantes, o contato com as coordenações na perspectiva de acesso as matrizes curriculares e aos Projetos Político Pedagógico (PPP) foi outro repto ultrapassado com a visita a coordenação do curso, momento rico no entendimento da informação; com o andamento da pesquisa, a dificuldade encontrada ocorreu na distribuição das disciplinas dentro do instrumental de coleta de dados, mais especificamente, nas categorias anteriormente definidas que foi superado com o acesso aos PPPs; adiante, na narrativa, a dificuldade com o diálogo dos achados, superado com as leituras e instigado com a inquietação de que a pesquisa não terminou por aqui.

Notamos que o pedagogo tem papel preponderando no empoderamento dos sujeitos como agentes de suas próprias histórias e partícipes de uma sociedade civil e organizada, papel que deve ser constituído desde a Educação Infantil até a formação superior. Portanto, há necessidade de um espaço permanente de constituição de modos de ser e estar na profissão, acompanhando as vicissitudes dos processos formativos em Educação e suas relações com a realidade social.

Ao tentar responder a nossa grande pergunta de como os cursos de licenciatura plena/Pedagogia na modalidade EAD contribuem para a formação docente de professores atuantes na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, recorreremos também à demanda do objetivo geral, que foi o de compreender a formação de professores pedagogos dos cursos à distância na perspectiva das matrizes curriculares adotadas.

Com amparo nesta intenção, temos o entendimento de que atingimos os objetivos propostos, uma vez que a investigação mostrou a realidade dessa formação no Ceara, dando conta da identificação de atuação de duas IES públicas cadastradas no site do e-MEC com *status* ativo, que ofertam o curso de Pedagogia a distância, em 32 municípios do Ceará, em duas matrizes curriculares distintas. A contribuição desse currículo para a formação dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental também foi identificada e discutida nos achados. Os conhecimentos relativos ao ensino Fundamental apontam como 14,2 % no tocante a carga horária e 15,38 em relação ao número de disciplinas do total dos cursos. Contudo, os resultados deste estudo, mostram o quanto o campo carece de ser pesquisado, pois, é amplo na diversidade e possibilidades de formação.

Os achados desta pesquisa nos permitem exprimir, por fim, que:

- 1) A formação identificada nos currículos estudados tem o indicativo de buscar atender a uma formação generalista do pedagogo com suas possibilidades de atuação profissional na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na gestão dos ambientes escolares e não escolares.
- 2) Percebe-se o carecimento de uma formação didática, que efetivamente considere e vivencie, desde sua política, programas, planos, currículos e propostas institucionais de ensino, extensão e pesquisa, a prática didático-pedagógica em sua complexidade e totalidade nos diversos aspectos organizacionais, pessoais, sociais, políticos, filosóficos e outros.
- 3) É necessário pensar em um novo projeto de formação e prática docente, significado e direcionado por uma Didática que promova a reconstituição do saber-fazer do professor, seus saberes pedagógicos, curriculares, disciplinas, da formação e da experiência cotidiana.
- 4) É possível destacar o fato de que a oferta das disciplinas direcionadas à formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental ainda é incipiente nos cursos analisados, haja vista o fato de que é este o espaço de habilitação do aluno e também a intencionalidade dos PPPs é de atender a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância.
- 5) O cumprimento, por parte das duas instituições de Ensino Superior, dos dispositivos legais das novas Diretrizes Curriculares no que diz respeito à carga horária mínima para oferta do curso e oferta da disciplina de libras.
- 6) Falta da efetivação do cumprimento do dispositivo legal a Lei 13146 de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira da inclusão da pessoa com deficiência, realizado parcialmente com a oferta de duas disciplinas.
- 7) As universidades priorizam os conhecimentos de modo diferente dentro dos currículos, sendo observados relevantes discrepâncias como na oferta dos conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental e duas similaridade na oferta do número das disciplinas referente aos

conhecimentos da Didática e dos estágios. Ainda que as duas universidades tenham em seus projetos políticos-pedagógicos a intencionalidade da formação de professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

- 8) A UFC disponibiliza em sua carga horária total, para os conhecimentos relativos aos estágios, 384 horas. A UECE cumpre com as diretrizes ao ofertar 408 horas do mínimo de 400 horas especificado na legislação.
- 9) A UECE desponta como a instituição que prioriza os conhecimentos relativos a Educação Infantil e conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental, com um total de dezenove disciplinas. Nos conhecimentos relativos a Educação Infantil e Ensino Fundamental com uma disciplina.
- 10) A UFC se expressa com menor prioridade aos conhecimentos relativos a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com apenas quatro disciplinas. Nos conhecimentos relativos à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental com sete disciplinas.
- 11) Os dados revelam a falta de um consenso sobre o perfil na formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado.
- 12) A UFC destaca-se na oferta de disciplinas relacionadas aos Fundamentos teóricos da Educação, com nove disciplinas comparativamente a cinco da UECE.
- 13) Os dados revelam a falta de um consenso sobre o perfil na formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado.

Consoante expressa Selma Garrido Pimenta (2006), a diversidade de disciplina também pode indicar uma tentativa da instituição de ensino de formar tanto o professor para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como o gestor educacional para atuar em espaços escolares e não escolares, formando o professor generalista. Atende a legislação para o curso de Pedagogia na definição de formar o docente e o pedagogo.

Ancorada na análise dos dados, utilizados neste experimento acadêmico, a pesquisa mostrou que o campo de formação identificada nos currículos estudados tem o indicativo de buscar atender a uma formação generalista do Pedagogo. As reflexões realizadas a partir de aportes teóricos utilizados, destacam a necessidade de ampliar as discussões no campo do currículo, com vistas a proporcionar um capital cultural de formação mais específica ao professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no tocante ao lugar da Didática, dos conhecimentos específicos e do estágio nessa formação. Neste sentido precisamos trabalhar um *habitus* docente voltado para esta finalidade formativa.

Fato esse que nos remete a uma visão mais aproximada para as políticas educacionais que regem a formação de professores e a necessidade de uma política que atenda ao preparo docente para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade de um novo *habitus* no entender da importância da escolha dos currículos na formação inicial dos professores.

Encerrando essa narrativa, vislumbramos o intento de que a discussão no campo do currículo de formação de professores aconteça de modo a atender as necessidades formativas em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

ABC do Bourdieu . site: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/abc-de-bourdieu/> (Acesso em 20.09.2015).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.

Ambiente de trabalho de coordenadores de polo (ATUAB)
<http://uab.capes.gov.br/atuab/mod/forum/view.php?id=4552>. Acesso em 20.09.2015.

UAB/CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em 08 de março de 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN,,S.K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, P. Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico / Pierre Bourdieu. São Paulo: Editora UNESP,2004.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Sociologia**. (organizado por R. Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **La distinction**: critique socialie du jugement. Paris: Minit, 1979.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico / Pierre Bourdieu. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, **Lei Federal nº. 9.394 de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____.**Lei nº. 13146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira da inclusão da pessoa com deficiência destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em julho de 2014.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Brasília: Congresso Nacional. 2006. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 08 de março de 2016.

EAD UECE. <http://www.uece.br/sate/> . Acesso em 12 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em março de 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica . Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em março de 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**, de 27 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. aprovado pela lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em : 09 de setembro de 2015.

_____. **PARECER CNE/CP Nº5/2005-** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.622**, de 20 de dezembro de 2005.

_____. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**, de agosto de 2007. “Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada (EaD).” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865. Acesso em 31 de julho de 2011.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm> Acesso em 30 nov. 2006.

_____. Presidência da República. **Destaques:** ações e programas do governo federal – ano 2010. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/caderno-destaques/edicoes-antiores-lista-de-pdf/2010/caderno-destaques-edicao-de-dezembro-de-2010-portugues-colorido>> Acesso em: 23 de mar. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, p. 116, 4 jan 1946. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil 200-2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em : 09 de setembro de 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Identidade profissional do pedagogo: o habitus** escolar como espaço de (re) construção. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. **Pedagogia Universitária:** Um campo de conhecimento em construção. Fortaleza: EdUECE, 2014.

DEMO, P. **O bom docente**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008.

FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J.B.C.; THERRIEN, S.M.N. (Orgs). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FERREIRA, Viviane Lovatti. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 311-316. ISSN 0100-1574. <http://www.floresjardim.com/significado-flor.htm>. Acesso em : 09 de setembro de 2015.

FRANCO, M.A.S.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2007, vol.37, n.130, pp. 63-97. ISSN 0100-1574. Disponível em: www.scielo.org/php/index.php. Acesso em março de 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In.: **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo, Cortez, 2002.

GATTI, Bernadeth. **A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas**. 2006. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti1.pdf>. Acesso em 03 mar. 2014.

_____. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 119p. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textofcc/arquivos/1463>. Acesso em 22 de Abril de 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GISELI BARRETO DA CRUZ. RIO DE JANEIRO: WAK EDITORA, 2011, 218 P. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em : 09 de setembro de 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999 (Coleção Trans).

LIBÂNEO, J. C. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, nº 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

_____. **A Didática e as Tendências Pedagógicas**. Serie Idéias. São Paulo, FDE, 1991

_____. **A escola pública brasileira, um sonho frustrado**: falharam as escolas ou as políticas educacionais? Texto apresentado no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Unesp, Águas de Lindóia, 2011, mimeo.

_____. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998. 200p. (8. ed.)

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11. ed, São Paulo: Cortez, 2009. LIMA, M.S.L.; CAVALCANTE, M. M. D; CARNEIRO, I. M. S.P.; MARTINS, E.S. Didática e Formação Docente: do Estágio ao cotidiano escolar. São Paulo: LP-Books, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

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

MORAES, S.E.; ALBUQUERQUE, L.B. (Orgs). **Estudos em currículo e ensino : concepções e práticas**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M. & MASETTO, M. T., & BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas (SP): Papirus.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista- São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. Ed.São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa(org). **Currículo: questões atuais**. 18 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NOBREGA-TERRIEN, S. M; FARIAS, I. M. S; CARVALHO, J. B. (org.) **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

PIMENTA, S G; FUSARI, J.C. (*et al*). A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. Relatório Técnico de Pesquisa. fev. 2014. 47p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior** . 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S.G. (Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação**. (org) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Textos de Libâneo, José Carlos.. et.al.;- 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.**
In.:_____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo:
Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São
Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia, Ciência da Educação.** (org) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
Textos de Libâneo, José Carlos.. et.al.;- 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente/** textos de Edson Nascimento
Campos...et.al.; - 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, L. Pierre Bourdieu et. **la théorie du monde social.** Paris: Albin Michel, 1998.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** (Coleção memória da
educação). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas.** Poíesis
Pedagógica - V. 9, N. 1, jan/jun.2011. pp. 07-19. Disponível em:
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667> (acesso em 03 de
julho de 2014).

SILVA, L. R. C; DAMASCENO, A. D; MARTINS, M. C. R. *et al.* Pesquisa
documental: caracterização e interface na produção acadêmica em educação. In:
NOBREGA-TERRIEN, S. M; FARIAS, I. M. S; CARVALHO, J. B. (org.) **Pesquisa
científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do
currículo.** Belo Horizonte: Authêntica, 2002.

TORI, Romero, **Educação sem distância** : as tecnologias interativas na redução de
distâncias em ensino e aprendizagem / Romero Tori. – São Paulo : Editora Senac
São Paulo, 2010.

VEIGA, I. P.A.; ARAÚJO, J.C.S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-
profissional.** Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico. Campinas, SP:
Papyrus, 2005.

UFC VIRTUAL. <http://semipresencial.virtual.ufc.br/> . Acesso em 06 de janeiro de
2014.

APÊNDICES

APENDICE A – Universo de Estudo

Tabela 1 – Universo do estudo

Cód. IES	Instituições	Modalidade	Quantidade de Cursos
2322	Faculdade Ateneu FATE	Presencial	1
2410	Faculdade Cearense FAC	Presencial	1
2240	Faculdade de Fortaleza – FAFOR	Presencial	1
1501	Faculdade Latino-Americana de Educação - FLATED	Presencial	1
1556	Faculdade 7 de Setembro	Presencial	1
583	Universidade Federal do Ceará – UFC	Presencial	1
		Distância	1
2098	Faculdade Kurios – FAK	Presencial	1
746	Universidade Regional do Cariri – URCA	Presencial	1
176	Universidade Castelo Branco – UCB	Distância	1
1350	Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ	Presencial	1
	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Presencial	1
		Distância	1
29	Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI	Presencial	1
	Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu – FECLI	Presencial	1
	Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC	Presencial	1
	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM	Presencial	1
	Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC	Presencial	1
	Faculdade de Educação de Crateús – FAEC	Presencial	1
671	Universidade Anhanguera – UNIDERP	Distância	1
1426	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Distância	1
2111	Instituto Superior de Teologia aplicada – INTA	Presencial	1
163	Universidade Estácio de Sá UNESA	Distância	1
298	Universidade Norte do Paraná UNOPAR	Distância	1
1205	Faculdade Educacional da Lapa – FAEL	Presencial	1
		Distância	1
494	Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL	Distância	1
167	Universidade Metodista de São Paulo – UMESSP	Distância	1
1491	Centro Universitário Internacional - UNINTER	Distância	1
1270	Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior – COC	Distância	1
403	Universidade Católica de Brasília – UCB	Distância	1
95	Universidade Estad. Vale do Acaraú – UVA	Presencial	1
385	Universidade de Salvador – UNIFACS	Distância	1
1461	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC Salvador	Distância	1
322	Universidade Paulista – UNIP	Distância	1
1658	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF	Presencial	1

Fonte: Banco de dados do PERFORMA.

APENDICE B – Cidades e instituições que ofertam o Curso de Pedagogia

Quadro 2 – Cidades e instituições que ofertam o Curso de Pedagogia

Cidade	Instituição
Fortaleza	Faculdade Ateneu – FATE
	Faculdade Cearense – FAC
	Faculdade de Fortaleza – FAFOR
	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF
	Faculdade Latino Americana de Educação – FLATED
	Faculdade 7 de Setembro – FA7
	Universidade Estadual do Ceará – UECE
	Universidade Federal do Ceará
Maranguape	Faculdade Kurios – FAK
Crato	Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu	Universidade Estadual do Ceará (FECLI)
Aracati	Faculdade do vale do Jaguaribe
Limoeiro do Norte	Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM)
Quixadá	Universidade Estadual do Ceará (FECLESC)
Sobral	Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA
	Universidade Estadual do Vale do Acaraú
Tianguá	Instituto de Ensino Superior do Ceará – IESC
Itapipoca	Universidade Estadual do Ceará (FACEDI)
Tauá	Universidade Estadual do Ceará (CECITEC)
Aquiraz	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA
Beberibe	Universidade Estadual do Ceará – UECE
Pacajus	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Pacatuba	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
Jaguaribe	Universidade Salvador – UNIFACS
	Universidade Estadual do Ceará – UECE
	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Juazeiro do Norte	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
	Universidade de Santa Catarina – UNISUL
	Universidade Estácio de Sá - UNESA
	Universidade Salvador – UNIFACS
Caucaia	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Universidade Castelo Branco - UCB
	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA
	Universidade Paulista - UNIP
	Universidade Salvador - UNIFACS
Maracanaú	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
	Universidade Paulista – UNIP
	Universidade Salvador – UNIFACS
Maranguape	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Universidade Castelo Branco - UCB

	Universidade Estadual do Ceará – UECE
	Universidade Paulista – UNIP
	Universidade Salvador – UNIFACS
Fortaleza	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
	Universidade Castelo Branco - UCB
	Universidade Católica de Brasília - UCB
	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
	Universidade Estácio de Sá - UNESA
	Universidade Federal do Ceará - UFC
	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA
	Univervidade Metodista de São Paulo - UMESSP
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
	Universidade Paulista - UNIP
	Universidade Salvador – UNIFACS
	Beberibe
Iguatu	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Universidade Salvador – UNIFACS
	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
Campos Sales	Universidade Estadual do Ceará – UECE
Crato	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
	Universidade Paulista - UNIP
	Universidade Salvador - UNIFACS
Mauriti	Universidade Estadual do Ceará – UECE
Barbalha	Universidade Luterana do Brasil - ULBRA
	Universidade Federal do Ceará
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
Missão Velha	Universidade Estadual do Ceará – UECE
Brejo Santo	Universidade Estadual do Ceará – UECE
Juazeiro do Norte	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
	Universidade de Santa Catarina – UNISUL
	Universidade Estácio de Sá - UNESA
	Universidade Salvador – UNIFACS
Quixadá	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
Quixeramobim	Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior COC - COC
	Universidade Estadual do Ceará – UECE
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
Jaguaribe	Universidade Salvador -
	UNIFACS
	Universidade Estadual do Ceará – UECE
	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

Limoeiro do Norte	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
	Universidade Paulista – UNIP
Crateús	Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
Sobral	Centro Universitário Internacional - UNINTER
	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
	Universidade Castelo Branco - UCB
	Universidade de Santa Catarina – UNISUL
	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
	Universidade Paulista – UNIP
	Universidade Salvador – UNIFACS
Tianguá	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Acaraú	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
Paraipaba	Universidade Castelo Branco - UCB
Itapipoca	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
	Universidade Anhanguera - UNIDERP
	Universidade Salvador – UNIFACS
Camocim	Universidade Anhanguera - UNIDERP
	Universidade Paulista - UNIP
Boa viagem	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
Canindé	Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC SALVADOR
Pedra Branca	Universidade Anhanguera - UNIDERP – UNIDERP
Tauá	Universidade Norte do Paraná - UNOPAR
	UECE-CECITEC

Fonte: elaboração própria com dados do PERFORMA

ANEXOS

ANEXO A – Instrumental para a coleta de dados

Pesquisa

“A formação de profs. para a ed. inf. e anos iniciais do ens. fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado do Ceará”

I - Dados de caracterização das IES

Região: _____

Município: _____

Nome da IES: _____

Nome da Mantenedora: _____

Nº código E-MEC: _____

End: _____

CEP: _____ Telefones: _____

Coordenação: _____

e-mail: _____; site: _____

Nº de vagas no processo seletivo: _____ vagas

Matutino () vespertino () noturno ()

Forma de ingresso () ENEM () vestibular

Natureza da instituição

() pública

() federal () estadual () municipal

() privada () sem fins lucrativos () com fins lucrativos

() filantrópica () confessional () comunitária

Tipo de instituição de ensino superior

() universidade () Centro Universitário () Faculdade () Instituto

Forma de organização

() presencial () a distância () semipresencial

Tipo de organização curricular

() disciplinar () modular () outra

Carga horária total do curso: _____ horas

Curso: () semestral () anual

Carga horária semanal: _____ horas

Carga horária semestral: _____ horas

Carga horária do estágio: _____

Carga horária das disciplinas: _____

Carga horária das AACC: _____

Tempo de integralização:

() 3 anos/ 6 semestres () 3 anos e meio/7 semestres

() 4 anos/8 semestres () 4 anos e meio/9 semestres

() 5 anos/10 semestres () mais de 5 anos

Registros no E-MEC de matrizes curriculares em curso

() 1 () 2 () 3 () mais de 3

Nota no ENADE: _____

II – Dados para análise das matrizes curriculares e ementas das disciplinas (último registro no E-MEC)

1- Conhecimentos relativos aos Fundamentos Teóricos da Educação
(Introdução aos estudos de Educação, Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia, Sociologia da Educação, Psicologia, Psicologia da Educação, História da Educação, Antropologia etc.)

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais

(Políticas da Educação Básica, Currículo, Teorias do Currículo, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica etc...)

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

3 – Conhecimentos relativos à formação profissional docente *(Conteúdos do currículo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, didáticas e/ou metodologias específicas, práticas de ensino)*

3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

3.2 Conhecimentos relativos à educação infantil

3.2.1 Currículo/Linguagem na Educação Infantil

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

3.2.2 Outros conhecimentos da Educação

Nº de disciplinas: _____ % em relação ao total de disciplinas do curso _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina

	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

3.4 Conhecimentos relativos a educação infantil e ensino fundamental (especificação dos dois níveis de ensino juntos)

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina (usar em todas as disciplinas)
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

3.5 Conhecimentos relativos à Didática (planejamento, avaliação da aprendizagem, Didática Geral ...)

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional (Coordenação do Trabalho Pedagógico, Fundamentos da Gestão Educacional, Supervisão, Educação em espaços não escolares, Avaliação institucional, Gestão Pedagógica etc.)

4.1 Relativos à escola

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina

	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

4.2 Relativos aos espaços não escolares

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado

5.1 -Sem especificação do nível de ensino

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

5.2 Com especificação

5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio na educação infantil

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina

	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio no Ensino Fundamental

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

6. Sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

7. Disciplinas de nivelamento

(disciplinas que têm como objetivo possibilitar aos discentes a superação de fragilidades no domínio da língua, das tecnologias, das técnicas de estudo ... normalmente oferecidas nas etapas iniciais do curso)

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

8. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino (*Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação Popular, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola*).

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

9. Conhecimentos relativos à diversidade, à inclusão social, às diferenças e às minorias linguísticas e culturais.

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

10. Disciplinas integradoras

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

11. Outras disciplinas

Nº de disciplinas: _____

Carga horária	Nome da disciplina
	Soma
	% da carga horária das disciplinas em relação à carga horária total do curso

ANEXO B – Carta de Apresentação

Fortaleza, ____ de _____ de 2014.

AT/ Senhor Coordenador do Curso de Pedagogia

Prezado(a) Professor(a),

Vimos, por meio desta, solicitar, respeitosamente, a colaboração de V.Sa. para a realização da pesquisa *“A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado do Ceará”*, sob nossa responsabilidade. Seu principal objetivo é identificar como esses cursos estão organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos relacionados à formação do professor para atuar na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Assim, solicitamos sua colaboração no sentido de disponibilizar os dados: matriz curricular do curso de Pedagogia de sua Instituição e as ementas e/ou os programas do conjunto de suas disciplinas obrigatórias e optativas.

A pesquisa será desenvolvida no âmbito do PERFORMA/GEPEFE –Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador PPGE/CEARÁ. Os pesquisadores vinculados ao projeto são da Universidade Estadual do Ceará e contam com o apoio da Faculdade _____ localizada em _____.

As informações solicitadas deverão ser encaminhadas para o endereço eletrônico: _____, e em nome da pesquisadora responsável por este contato: _____, Universidade Estadual do Ceará – UECE, telefones: (85) _____.

Salientamos que os dados de identificação das instituições serão mantidos em sigilo. Os resultados da pesquisa, por sua vez, serão divulgados às instituições participantes.

Certa da atenção de V.Sa., desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Pesquisadora responsável