



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

# **Planejamento e mediação pedagógicos: análise de uma situação educativa a distância**

Danilo Nogueira Prata

Brasília – DF

2013

Danilo Nogueira Prata

**Planejamento e mediação pedagógicos: análise de uma  
situação educativa a distância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação, sob orientação do Professor Dr. Gilberto Lacerda dos Santos.

Brasília – DF

2013

P\_\_\_\_\_n

Prata, Danilo Nogueira.

Planejamento e mediação pedagógicos: análise de uma situação educativa a distância / Danilo Nogueira Prata. – Brasília, UnB, 2012.

\_\_\_\_\_ f. : il.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

1. Planejamento Pedagógico. 2. Mediação Pedagógica. 3. Educação a distância. 4. Ação Docente. I Prata, Danilo Nogueira. II Planejamento e mediação pedagógicos: análise de uma situação educativa a distância

CDD: \_\_\_\_\_.

# **Planejamento e mediação pedagógicos: análise de uma situação educativa a distância**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova a Dissertação de Mestrado em Educação de Danilo Nogueira Prata.

Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos  
Orientador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirza Seabra Toschi,  
Examinadora

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de  
Sousa  
Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel de Almeida Moraes  
Examinadora Suplente

Brasília, 13 de dezembro de 2013

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria dos Anjos e Renato Prata, presenças constantes em minha vida, pelos estímulos e orações.

E ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos, por ter acreditado em meu potencial e ter me concedido o privilégio de compartilhar de seus ensinamentos e sabedoria.

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus que me deu a oportunidade de estar realizando um grande sonho, de me tornar um “Mestre em Educação”, no que concerne ao processo de mediação pedagógica e planejamento pedagógico no contexto da educação a distância. Aos meus mestres, pela confiança, pelo apoio, incentivo e dedicação. À minha família por ter me dado apoio nos momentos mais difíceis. Ao meu pai e à minha mãe, em especial, por terem me compreendido e colaborado para que pudesse realizar mais esta etapa em minha vida. Agradeço às minhas irmãs Simone e Patrícia por terem aguentado todo o meu “stress” e mau humor. Agradeço, ainda, aos meus amigos e colegas, os quais sempre me apoiaram durante todos os semestres e, também, ao professor Gilberto Lacerda dos Santos por ter me orientado neste trabalho. Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, torceram e torcem por mim.

A educação tem o “poder” de se re-inventar e re-significar a partir dos modelos comunicacionais vigentes. As tecnologias existem e os estudantes estão a cada dia mais se apropriando destas tecnologias, e os professores necessitam de “criatividade” para adaptarem-se destas novas ferramentas e construir modelos pedagógicos ... “novas Pedagogias”.

É necessário pensar em “novas Pedagogias” para pensarmos o tema da EaD neste contexto de eminentes mudanças sociais.

*(Anotações de aula Computadores na Educação, 1º/2013).*

## **Apresentação Pessoal, Profissional e Acadêmica do autor**

“Não peço que dêem razão, mas que acreditem em meu desejo de acertar”, com este pensamento, procurei e procuro pautar minhas ações e projetos. Proveniente de família pobre, primogênito, de uma prole de três filhos, sempre estudei em escola pública (tanto o ensino fundamental, como o ensino médio), em razão de necessidades financeiras, comecei a trabalhar bem cedo, tanto no mercado formal, quanto no informal, pois, na realidade, já vendia “dindim” em casa. Então, aos 14 anos de idade, participei de um processo seletivo, na Diretoria Regional de Ensino – DRE de São Sebastião para um programa para menores carentes de controle da evasão escolar chamado Visitado Escolar, no qual fui aprovado e, por conseguinte, admitido. A partir de então trabalhei em um turno e estudei no outro; experiência ímpar, que me abriu horizontes e construiu sonhos. Em razão de ser um programa por tempo determinado, ao cabo deste fiquei sem trabalho e, tão logo, fui admitido como estagiário no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, local em que trabalhei por mais de dois anos. Durante este período fiz vestibular para Psicologia, logrei êxito passando no certame aos 16 anos de idade (quase completando 17), e continuei a estagiar no CNPq até completar 18 anos, quando encerrara o programa

Neste ínterim, estudei muito (sou apaixonado pelo aprendizado), já aprovado para o curso de Psicologia, recebi o título de Licenciado em Psicologia (2006) pesquisando as contribuições skinnerianas sobre os processos de ensino aprendizagem, e em seguida o grau de Psicólogo (2007) realizando um estudo sobre os impactos subjetivos do racismo na personalidade humana, para concluir o restante da graduação, participei de um projeto de extensão chamado de Projeto Universidade Cidadã, onde prestava assistência psicológica às crianças e às suas famílias que eram assistidas pelo Projeto em troca de uma bolsa de estudos até o fim da formação, atuei como psicólogo e como coordenador de unidade.

Em 2009, fascinado pelo mundo do ensino, busquei me aperfeiçoar e veio o desejo de lecionar na educação superior. Desta forma, retomando os estudos,

me tornei especialista em Métodos de Ensino na Educação Superior, pesquisando sobre a ação do tutor mediada pelo planejamento e tecnologia na EaD, buscando aperfeiçoamento contínuo e a concretização do sonho de me tornar um docente universitário. Foi neste momento que me deparei com a EaD e me apaixonei pela área.

Após a licenciatura (final de 2006) prestei concurso para professor substituto na Secretaria de Educação do Distrito Federal e, ano após ano, passando sempre em primeiro lugar, vindo a lecionar até 2010 nas escolas de ensino médio da região administrativa de São Sebastião. No período, fiz alguns outros cursos que contemplavam a interface Psicologia e Educação, na certeza, de que confirmara naquele momento, de forma austera, que minha carreira profissional seria construída na área da educação, possibilitando uma riqueza de experiências e de construção do conhecimento de maneira socializada e contextualizada.

Paralelamente ao GDF, atuei como professor em cursos profissionalizantes e técnicos no SENAI, SENAC e PET CURSOS PROFISSIONALIZANTES em disciplinas do eixo de gestão e negócios e, saúde, segurança e meio ambiente. Na EaD trabalhei como professor-tutor em cursos livres junto a cursos do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB) e, também, como professor-tutor, em cursos da Universidade Aberta do Brasil também em parceria com a UnB (UAB/UnB), ministrando as disciplinas de Psicologia da Educação e Ambientação em EaD.

Em 2011 fui nomeado no concurso para Técnico em Assuntos Educacionais para a Universidade de Brasília. E costumo dizer aos colegas de trabalho que atualmente “estou” como técnico administrativo, mas na realidade sou, nas palavras de Paulo Freire, um educador.

Passo agora a relatar minhas experiências enquanto Técnico em Assuntos Educacionais, nos últimos sete meses, que demarcam com clareza minha vinculação com a área da educação. Por trabalhar em um espaço ímpar de construção de diversidade (UnB), fui imbuído da tarefa de atuar como assessor de avaliação dos cursos de graduação no âmbito do SINAES e nas questões

referentes ao ENADE. Assim, neste contexto, senti-me desafiado a compreender melhor o universo do docente universitário e, enquanto educador, a desenvolver um olhar sensível sobre as questões psicoeducacionais, sobretudo, na educação superior.

Desta feita, minhas expectativas foram ainda mais longe quando me propus a realizar o mestrado em educação no eixo de Educação, Tecnologia e Comunicação (ETEC), no sentido de partir à busca de respostas, de aprendizado, de crescimento, de construção mútua, de descobrir e redescobrir o novo, o outro, a alteridade, a austeridade, a didática das relações educacionais, o papel da universidade no tocante à diversidade, dando início ao sonho em lecionar no ensino superior.

Quanto às intenções ao concluir este mestrado, considero que minha principal fonte de inspiração foram os trabalhos do meu orientador, prof. Gilberto Lacerda dos Santos, a quem tenho imensa gratidão por compartilhar de seus conhecimentos ao longo de minha jornada. Mantenho, assim, o compromisso de dedicação efetiva na concretização do meu sonho, sempre pautado na busca de minha formação continuada, de consolidar os conhecimentos adquiridos pelos autores estudados e mesclar, sobretudo, teoria e prática, amadurecimento e crescimento profissional.

Por fim, falar de alguém que é filho, irmão, docente, profissional da educação, discente... é algo desafiador, mas com estas mal traçadas linhas, resumo minha trajetória a: eterno aprendiz da vida e do mundo, conforme cita Paulo Freire: “leitor do mundo”.

Desejo uma boa leitura,

Danilo Nogueira Prata

## RESUMO

O presente estudo apresenta uma discussão sobre a relação entre planejamento e mediação pedagógica na Educação a Distância (EaD). O tema é considerado no contexto de uma modalidade de educação que está em constante emergência no cenário nacional de Educação Superior e privilegia o papel e a importância do professor que planeja e o impacto que esta ação gera sobre a mediação pedagógica. O trabalho docente é compreendido a partir de suas percepções sobre o planejamento pedagógico e pela mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem, os quais possibilitam a construção do conhecimento, e busca retratar a realidade fática do curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) operacionalizada pela Universidade de Brasília (UnB). Nossos objetivos foram caracterizar a mediação pedagógica como elemento do planejamento; identificar, nos documentos institucionais, evidências de estratégias de planejamento pedagógico; e verificar as estratégias pessoais dos professores entrevistados sobre o planejamento pedagógico no desenvolvimento das atividades dos professores do curso de Pedagogia a distância. Para desenvolvimento desta investigação foram tomados como base principal os pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa. Quanto ao método e à forma de abordar o problema, realizamos uma pesquisa de cunho exploratório a fim de ampliarmos os conhecimentos a respeito do planejamento como suporte mediático ao ensino a distância. Em seguida, baseado nos preceitos teóricos de Mourão (2011), Corrêa (2007), Vectore (2006), Masseto (2002), dentre outros, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, com a finalidade de explicitar os fatos identificados. Para atingirmos nossos objetivos, a entrevista semi-estruturada foi escolhida como instrumento de coleta de dados. Por fim, nos valem da análise de conteúdo como método para análise destes dados coletados por meio das entrevistas, assim como do projeto pedagógico do curso, foco deste estudo. Os resultados da análise apontam para a apresentação de práticas de planejamento pedagógico, descritos tanto no projeto pedagógico do curso como na atuação docente no âmbito do mesmo. Nossas conclusões nos permitem inferir que planejamento e mediação pedagógica estão relacionados de forma que um influencia no sucesso do outro e contribui, numa análise sistêmica e global, para o sucesso do curso.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico. Mediação Pedagógica. Educação a Distância.

## ABSTRACT

This present study is a discussion on the relationship between planning and pedagogical mediation in Distance Education ( DE ). The subject is considered in the context of a teaching that is in constant emergence on the national scene of Higher Education and emphasizes the role and importance of the teacher who plans and the impact this action has on the mediation. Teaching work is understood from their perceptions about the pedagogical planning and mediation in virtual learning environments, which enable the construction of knowledge, and seeks to portray the factual reality of the pedagogy course the distance from the Open University of Brazil (UAB ) operationalized the University of Brasilia (UNB). Our objectives were to characterize the mediation as part of the planning, identify in the institutional documents, evidence of teaching strategic planning, and verify the personal strategies of the teachers interviewed about educational planning in the podelopment of the activities of teachers in pedagogy course distance. For podelopment of this research were taken as the main basis of the assumptions of qualitative research nature. As for the method and the way to address the problem, we conducted an exploratory study of nature in order to broaden the knowledge about the planning as media support to distance learning. Then, based on the theoretical precepts of Mourão (2011), Corrêa (2007), Vectore (2006), Masseto (2002), among others, podeloped a descriptive research with the purpose of clarifying the facts identified. To achieve our goals, the semi-structured interview was chosen as the instrument to collect data. Finally, we make use of content analysis as a method for analysis of data collected through interviews, as well as the pedagogical design of the course, the focus of this study. The results of the analysis point to the presentation of practical pedagogical planning, described both as a pedagogical course design in teacher performance within the same. Our findings allow us to infer that planning and pedagogical mediation are related so that one influences the success of others and contributes in a systemic and comprehensive analysis for the success of the course.

Keywords: Teaching Planning. Teaching Mediation. Distance Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| Diagrama 1 – Relações do professor que planeja em EaD.....          | 115 |
| Diagrama 2 – Relação entre planejamento e mediação pedagógica. .... | 117 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BRASILEAD – Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

FE – Faculdade de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object Oriented Distance Learning

NTICE – Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEED – Secretaria de Estado de Educação a Distância

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO   | 16  |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO   | 22  |
| 2.1. O planejamento pedagógico   | 22  |
| 2.2. O planejamento em educação a distância (EaD)                                      | 24  |
| 2.3. O planejamento no curso de Pedagogia a distância da UnB / UAB                     | 30  |
| 2.4. Reflexões sobre a mediação pedagógica   | 42  |
| 2.5. A mediação pedagógica e sua relação com o planejamento                            | 44  |
| 2.6. A mediação pedagógica, o planejamento e a educação a distância (EaD)              | 47  |
| 2.7. O planejamento pedagógico e suas influências na mediação pedagógica               | 49  |
| 3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA  | 57  |
| 3.1. Tipo e descrição geral da pesquisa: técnicas e estratégias para a coleta de dados | 58  |
| 3.2. Caracterização do objeto de estudo  | 59  |
| 3.3. População e amostra (participantes do estudo)                                     | 62  |
| 3.4. Instrumentos de pesquisa  | 63  |
| 3.5. Procedimentos de coleta e análise de dados  | 65  |
| 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS  | 72  |
| 4.1. PPC Pedagogia EaD, Mediação e Planejamento Pedagógico                             | 74  |
| 4.2. Apresentação dos Resultados das Entrevistas e Análises                            | 84  |
| 4.2.1 Focalização e Significação   | 87  |
| 4.2.2 Expansão   | 92  |
| 4.2.3 Afetividade e Recompensa   | 95  |
| 4.2.4 Regulação e Gerenciamento  | 97  |
| 4.2.5 Reflexão   | 101 |
| 4.3. Mediação e Planejamento Pedagógico na EaD   | 105 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS  | 109 |
| 6. REFERÊNCIAS   | 119 |
| APÊNDICES  | 125 |
| Apêndice A – Roteiro da Entrevista   | 125 |
| ANEXOS   | 126 |
| *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância                                  | --  |
| *Legislação de criação da UAB  | --  |

## INTRODUÇÃO

Compreender a relação entre planejamento e mediação pedagógica a partir da análise de uma situação educativa a distância, e compreender, junto aos professores, como ocorre a mediação pedagógica, é a busca central deste projeto.

E, ao olharmos essa relação, surgem algumas questões, dentre as quais destacamos: como compreender os conceitos de planejamento e mediação, numa perspectiva pedagógica? Como o planejamento vem ocorrendo no ensino superior a distância? De que forma o planejamento se faz relevante na modalidade de educação a distância?

Estas perguntas iniciais não são retóricas. No decorrer deste estudo, com as devidas argumentações, possibilitaremos uma melhor contextualização desta temática. Assim, as respostas a estes questionamentos não se apresentam de forma trivial ou fácil, pois a relação entre planejamento e mediação se modifica rapidamente na sociedade informacional, aonde novas ferramentas tecnológicas são apresentadas continuamente aos docentes e aos alunos, principalmente em se tratando da modalidade de educação a distância, como formas de mediar os processos educativos, além de oferecerem novas formas “de conhecer”, “de fazer” e “de criar” para todos os agentes do processo educativo.

Diante deste momento de transformações constantes e rápidas, os processos comunicacionais e pedagógicos estão cada vez mais complexos, principalmente devido ao

avanço das tecnologias eletrônicas, em que diferentes suportes tecnológicos estão mediando cada vez mais as relações sociais e modificando as formas de produção cultural. Consideramos o momento propício para os educadores, que têm oportunidades de rever as formas tradicionais de comunicação e relação com os educandos e modificá-las, buscando integrar o humano e o tecnológico, assim como o individual com o coletivo, o social.

No campo da educação, o planejamento, sob uma ótica crítica necessária ao processo investigatório, e em todas as etapas do ensino-aprendizagem, assume um papel fundamental para a qualidade e a eficácia do processo. No que se refere à educação a distância (EaD) não é diferente, ainda que a essa modalidade sejam agregadas outras indagações, como sobre as responsabilidades sociais do ato de educar, as potencialidades do educando e as limitações do educador nesta modalidade de educação. Tais questões são imprescindíveis para uma melhor compreensão do fenômeno, principalmente quando questionamos como ocorre o planejamento no ensino a distância. E esse é um dos nossos desafios no presente trabalho, pelo qual buscamos analisar, a partir da percepção e relato de professores atuantes em EaD, as influências que o planejamento exerce sobre a mediação pedagógica.

Ao professor, quando há o planejamento em EaD, cabe o exercício de um olhar atento, detalhista, em cada etapa do processo educativo em que alunos e tutores estão tanto no ambiente digital "online" quanto presencial. Nesta modalidade, problemas tecnológicos durante a execução de uma disciplina costumam ocorrer com muita

freqüência, como por exemplo, quando um chat (ferramenta que possibilita conversação escrita em tempo real) tem instabilidades no servidor ou um conteúdo não pode ser aplicado em tempo hábil. Para Mourão (2009), avaliar e aplicar ações de mudança de percurso, replanejar, reavaliar e novamente planejar tornam-se, assim, parte imprescindível do trabalho e compreende algumas funções do planejamento.

Quanto à mediação, que consideramos como o “processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (GERVAI, 2007, p. 32), na nossa abordagem, pedagógica, será analisada a partir de sua relação com o planejamento pedagógico. A busca é por compreender as influências deste sobre a mediação.

Para tanto, o campo escolhido é o curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade de Brasília (UnB). Por meio de uma metodologia qualitativa, analisaremos o modo como professores envolvidos neste curso justificam suas ações para o planejamento de atividades. Também estaremos atentos às respostas levantadas pelos entrevistados acerca dos reflexos do planejamento na mediação pedagógica.

Consideramos, igualmente, que o fazer da pesquisa poderá nos mostrar outros elementos e questões ainda não percebidos nas relações entre planejamento e mediação pedagógicos.

No estudo da relação entre planejamento e mediação pedagógicos, aqui contextualizada num momento histórico de simbiose entre o virtual e o presencial, definimos como o

**problema de pesquisa:** que influências o planejamento exerce sobre a mediação pedagógica de professores que atuam no curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília?

Acerca desta problemática acreditamos que o planejamento é o instrumento básico de todo o processo educativo, que nos pode indicar as direções a seguir, o qual pode partir da realidade sociocultural em toda a sua plenitude.

Entretanto, se faz necessário que o professor desenvolva um planejamento capaz de dimensionar o processo educativo e reconstrutivo, visando planejar a ação educativa a fim de que seja possível vivermos o presente, e, ao mesmo tempo, nos projetarmos para o futuro.

Desta forma, o planejamento, enquanto ação docente é concebido neste estudo como uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação, em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à ação pedagógica desenvolvida pelo professor.

A mediação pedagógica está também relacionada ao planejamento, uma vez que para que seja possível alcançarmos as metas e os objetivos estabelecidos no planejamento escolar, é de fundamental importância considerarmos o caráter decisivo exercido pela mediação entre o professor e os alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem; bem como a relação do professor

com a tecnologia; e, ainda, a relação do professor com o conteúdo.

Tomando por base os aspectos didáticos envolvidos na expressão “relação”, podemos admitir que é muito salutar e desejável que em todos os momentos do processo educativo ocorra uma boa mediação entre o professor e tudo que está a sua volta, visto que é no ambiente educacional que surgirão resultados significativos de sucesso no ensino.

De uma forma geral, a relação envolvida entre a mediação pedagógica e o planejamento num curso a distância, muitas vezes, se apresenta por outros caminhos que direcionam à obtenção de resultados não intencionais, como por exemplo, o aprendizado não intencional. Tal situação nos leva a compreender que na interação na sala de aula virtual, muitas vezes, ensinamos determinadas coisas sem querer e aprendemos muitas outras também sem querer.

Sob este recorte, conhecer a percepção de professores acerca das estratégias de planejamento pedagógico utilizadas no ensino superior a distância surge como aspecto mais relevante para concebermos a mediação pedagógica. Para tanto, este estudo buscou elucidar sobre como o planejamento pode influenciar na mediação pedagógica, a partir da vivência de professores que atuam na EaD. Com o problema definido, fundamentamos “uma interrogação explícita em relação a um problema a ser examinado e analisado com o fim de obter novas informações” (CONTANDRIOPOULOS., 1999, p. 19).

Assim, a partir da análise de uma situação educativa a distância - em que ocorre o planejamento - o **objetivo geral** deste estudo foi compreender, junto aos professores que atuam em EaD, que influências o planejamento exerce sobre sua mediação pedagógica.

Para atingir tal objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- caracterizar a mediação pedagógica como parte do planejamento;
- identificar, nos documentos institucionais, evidências de estratégias de planejamento pedagógico no curso de Pedagogia a distância (UAB/UnB);
- verificar as estratégias pessoais de planejamento pedagógico no desenvolvimento das atividades dos professores entrevistados.

Por fim, consideramos que este estudo **justifica-se**, primeiramente, pela necessidade de se analisar, de forma cada vez mais aprofundada e por meio de várias abordagens, a modalidade de educação superior a distância. Esta vem crescendo rápida e vertiginosamente e apresenta taxas espantosas: em 2001 foram 5.359 matrículas, passando para 930.179 em 2010 (ASSAD, 2012). Seus desdobramentos e impactos ainda são novidades para grande parte da sociedade brasileira e acreditamos que um estudo com a abordagem aqui apresentada pode contribuir para conhecermos mais sobre esta modalidade de educação e sobre a área que envolve o eixo 'educação, tecnologia e comunicação'.

Além deste viés panorâmico que justifica a importância do presente projeto, outros dois pontos,

reciprocamente relacionados, basearam nossas escolhas temática, teórica e metodológica, como explicamos a seguir.

O primeiro deles é de cunho pessoal, pautado pela aspiração de aprimoramento intelectual e realização pessoal, visto nossa atuação no segmento de educação e as consequentes reflexões daí advindas, dentre as quais destaque: quais as melhores estratégias de planejamento pedagógico nos cursos graduação a distância oferecidos pela Universidade de Brasília - UnB; como se poderia implementar melhorias na qualidade do ensino de graduação nesta modalidade; se a modernização dos recursos virtuais pode viabilizar uma aprendizagem significativa; como ampliar a oferta de vagas nesta modalidade de educação sem impactos negativos para a qualidade da aprendizagem e; a possibilidade de implementação de novos cursos a distância nesta instituição. Tais reflexões foram fundamentais para as escolhas feitas para o projeto.

Academicamente, este estudo se justifica pela nossa busca em promover um aprimoramento teórico sobre o que define e caracteriza o planejamento pedagógico na educação superior a distância.

Assim, baseado nesta problematização de pesquisa nos âmbitos e conceitos de estratégias de planejamento, como partes estruturantes da mediação pedagógica na educação superior a distância, em particular, no curso de licenciatura em Pedagogia a distância oferecido na Universidade Aberta do Brasil, pela Universidade de Brasília, buscamos realizar uma classificação destas estratégias de planejamento e clarificação sobre seus

paradigmas. Além disso, pretendemos esclarecer o tema proposto, mediante análise da realidade fática e sua teoria de base, para a produção de outros estudos e pesquisas sobre as estratégias de planejamento utilizadas por docentes na modalidade de educação superior a distância.

E, ainda, promover um aprimoramento teórico, em relação às lacunas existentes quanto ao que define e caracteriza o planejamento pedagógico na educação superior a distância, o que é reforçado pela ausência de estudos e indicadores precisos que permitam mensurar, ou tipificar as estratégias de planejamento utilizadas nos cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância em todo o país.

Cumpramos ressaltar que um estudo nestas dimensões é relevante por propiciar novas reflexões no âmbito das relações educacionais. E que, embora não seja muito compreendido, ou ainda precariamente investigado, o planejamento em EaD, como estratégia na mediação pedagógica está em voga em alguns discursos de trabalhos acadêmicos, fortalecendo sua necessidade de investigação, como nos desenvolvidos por Corrêa e Ribeiro (2004), Furbino (2012), Mourão (2011), Ribeiro (2012), Vasconcellos (2004), entre outros.

A partir destas justificativas, enfatizamos a importância da temática no contexto do desenvolvimento da modalidade de educação a distância que está, a cada dia, tornando-se mais acessível e relevante no ensino superior.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Para embasar e iluminar nossas reflexões, advindas das leituras e das entrevistas que foram realizadas, buscamos referências teóricas e metodológicas atualizadas e que dialoguem com as questões norteadoras da presente pesquisa. A seguir, as apresentamos.

### **2.1. O Planejamento pedagógico**

O planejamento é, de acordo com o Dicionário Aurélio, o “...trabalho de preparação para qualquer empreendimento, segundo roteiro e métodos determinados”. Na educação, é etapa fundamental para a qualidade e a própria condução do curso, em qual nível de ensino for, seja na educação presencial ou na educação a distância. Neste sentido, é uma ação pedagógica necessária para que os objetivos educacionais sejam alcançados, e propicia menores riscos de erros e maiores opções para os acertos no desenvolvimento da prática pedagógica docente. Pensando no planejamento como um mecanismo de fortalecimento para a prática pedagógica e, por conseguinte, da própria mediação pedagógica, buscamos em alguns autores apoio teórico e conceitual.

Ribeiro (2009) situa a importância do planejamento pedagógico no exercício eficaz da prática pedagógica visto possibilitar aos professores uma atuação que os leva a

reconhecer o ofício de lecionar como um espaço de diálogo em constantes transformações.

No contexto educacional, o professor se depara com situações nas quais não consegue executar seu trabalho com êxito ou da forma desejada. Nestas situações-problema, a maior exigência é buscar o melhor, com vistas ao cumprimento dos objetivos educacionais, visando a função social a que o ensino se propõe. É neste contexto que o planejamento se faz importante, pois é o ato que permite ao professor “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. (...) fazer algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal” (VASCONCELOS, 2004, p. 35).

Vasconcelos ainda afirma que, para que tal processo ocorra, pode haver um direcionamento estimulado, como explica a seguir:

O planejamento é político, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica. Mas para chegar a isto, é preciso atribuir-lhe valor, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso (VASCONCELLOS, 2004, p. 42).

Sob esta ótica, a prática do planejamento adquire um caráter imperativo dentro do conjunto das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, contribuindo, assim, para a manutenção de um processo simultaneamente coerente e proposital da prática docente.

Conforme Vasconcellos (2004), o planejamento pedagógico, ancorado nas peculiaridades dos objetivos educacionais, possibilita ao professor o desenvolvimento de

seu trabalho de forma efetiva, em que o mesmo pode atuar na elaboração de estratégias para executar determinadas atividades. Também possibilita um diálogo do profissional do ensino consigo mesmo, ao proporcionar a este uma autopercepção de sua prática. Com isso, o professor pode prever determinadas situações e se antecipar e cercar as questões sobre o porquê, para quem e como faz.

Assim, diante da complexidade do ato de planejar, a atuação do professor pode ter caráter racional e intencional, o que exige, portanto, a adequação de seu planejamento às necessidades do cenário educacional. E onde seja possível realizar a identificação, o diagnóstico e o tratamento destas necessidades a partir de situações didáticas que o professor tem ou terá diante de si.

## **2.2. O Planejamento em educação a distância (EaD)**

Na modalidade de educação a distância, podemos identificar algumas peculiaridades na ação docente diante das novas ferramentas de ensino, consideravelmente representadas, segundo Santos (2011), pelas 'novas tecnologias de informação, comunicação e expressão', conhecidas como NTICE.

Conforme Santos (2011), por meio destas NTICE os alunos tem a possibilidade de se tornar mais ativo frente ao conhecimento – não um mero 'receptor' de informações -, sendo o próprio ator do processo ensino-aprendizagem, ao assumir o papel de gestor de seu estudo. Tais mudanças impactaram diretamente no novo papel do professor. Este, por sua vez, necessita estar aberto a uma nova forma de pensar e atuar no espaço pedagógico digital ao realizar o seu planejamento.

O planejamento em EaD pode significar pensar, repensar e reavaliar os recursos humanos e não-humanos de todo o processo educacional, assim como todo o processo ensino-aprendizagem. Além disso, existem outros sujeitos, que intermediam tal processo e dele são parte intrínseca: os tutores como mediadores.

Na ação de planejar, o docente elabora e reelabora sua fundamentação teórica, atentando para as dimensões práticas, assim como para os materiais didáticos para cada curso, seus objetivos, a melhor metodologia, os custos envolvidos com tutores e recursos tecnológicos. Esse cruzar de questões práticas e teóricas é que irá sinalizar

para a necessidade, ou não, de redirecionamento do processo de ensino, além de possibilitar o repensar e reavaliar outros pontos fundamentais, como a avaliação do educando e do próprio curso.

Quando apontamos o ato de planejar de um professor que atua em um curso a distância, compreendemos que ele é realizado pelo professor-supervisor da disciplina, unidade ou módulo, aquele que planeja. No entanto, não é este professor que estará diretamente em contato com os alunos, nem tampouco com a execução das disciplinas. Surge então a figura do tutor. Compreender seu papel se apresenta, assim, obrigatório para a compreensão do planejamento e de sua aplicabilidade. É necessário conhecer e avaliar, de forma sistêmica, quem são esses novos sujeitos que precisam de determinadas competências para bem intermediar o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual. Eles serão as colunas de todo o processo.

Conforme Furbine (2008), os tutores podem realizar interações com os educandos, conduzindo-os à motivação em busca do conhecimento. Nesse processo, podem ser parceiros dos educandos nas discussões, compartilhar habilidades, conhecimentos e talentos; enfim, atuarem de forma a auxiliarem os alunos no alcance dos objetivos esperados nos cursos.

Tanto na EaD como na educação presencial, o planejamento é que irá nortear todo o processo de ensino-aprendizagem, pois, a partir dos objetivos e metas que se deseja alcançar, o professor-supervisor poderá prever e direcionar ações, traçando estratégias a serem adotadas e

apontando os caminhos a serem seguidos. Ao trabalhar os conteúdos de forma cuidadosa, selecionando metodologias pertinentes e mais adequadas, garantirá, assim, maior probabilidade de acerto e de serem alcançadas a eficiência e a eficácia nas ações desenvolvidas.

O desenvolvimento das atividades pode estar em concordância com o que foi planejado. Por isso, estar atento e aberto para rever as ações a partir do monitoramento contínuo de sua eficiência é uma necessidade primordial, visto ser necessário avaliar, reavaliar, repensar e aparar eventuais 'arestas' no decorrer do processo. O tempo também é outro fator a ser considerado, pois as ações podem ser desenvolvidas dentro dos prazos estipulados no planejamento.

Na sua atuação profissional, o professor, ao realizar o planejamento pedagógico, pode levar em consideração a interação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem na EaD em toda sua complexidade. Consideramos fundamentais a integração e a inter-relação entre educandos, professores e tutores. A contextualização da proposta pedagógica de um curso a distância pode considerar a realidade dos educandos, norteadora no processo de elaboração do planejamento, por estimativas.

Por esta razão, novamente Furbine (2008) ilumina a questão e reitera que o papel do tutor no ensino a distância vai além de mediador, apoiador e facilitador do processo ensino-aprendizagem. Para o autor, o tutor é o grande incentivador ao envolvimento do aluno com o curso, e assegura a participação dos estudantes. Por conseguinte, quanto mais comprometido e atuante nos seus papéis, o

tutor contribui para diminuir os riscos de evasão, motivando os alunos e os conduzindo a um maior comprometimento com o curso.

Conforme sinalizam Ferreira e Neves (2009), o exercício de planejar é fundamental em todo o processo educativo, considerando desde o diagnóstico, as intervenções e manutenção do mesmo processo educativo. Um outro ponto importante é conhecer as competências do mediador do processo. O planejamento, neste sentido, pode ser executado respeitando não só a realidade de cada envolvido, mas a disposição dos mesmos em um espaço de construção do conhecimento.

Desde a popularização das 'novas tecnologias de informação, comunicação e expressão', as NTICE, segundo Santos (2011) e Ferreira e Neves (2009), novos modelos de ver, sentir, pensar e agir em novos processos de criação e novas formas de ensino/aprendizagem foram incorporados à ação docente. Processo, esse que culminou com fortalecimento da educação a distância como modalidade de educação na sociedade informacional.

Neste contexto, a educação vem mudando e sofre uma tensão para que forneça soluções frente às novas exigências de um mundo interconectado. Para Edgar Morin (2003), essa tensão é decorrente da "transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento". E cada vez mais o modelo em expansão torna-se ferramenta de mobilidade social e percebemos a expansão de mais e mais cursos superiores a distância. Esse movimento reitera a necessidade de se pensar o planejamento das ações docentes de uma forma nova, por

meio de um olhar mais adequado e congruente a este modelo educacional atual, ao tempo histórico em que vivemos.

Sob este prisma, Gallo (2003) nos sinaliza, no que concerne a repensar os fundamentos de uma nova estrutura da educação neste novo cenário, ser necessário aceitar a existência de novos padrões de conhecimento e de pensamento oriundos da sociedade informacional. Estes provocam a ressignificação das antigas formas de pensar, impostas pela fragmentação histórica dos saberes, ainda predominantes, nos currículos da maioria dos cursos de graduação. O autor atenta para a relação entre a fragmentação cartesiana do saber e o poder.

Neste sentido, o autor aponta que, “fragmentando, é muito mais fácil de controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também de controlar o que eles sabem”(GALLO, 2003, p.100).

É neste contexto que se torna relevante o re-pensar e re-significar as diferentes concepções educacionais partindo dos modelos tradicionais até alcançar os modelos tidos como mais críticos como, por exemplo, o modelo reprodutivo descrito por Bourdieu ou o modelo neomarxista cujo representante pode ser Giroux. Desta forma, contextualizando Deleuze, de acordo com Gallo (2003), este re-pensar e re-significar é carregado de certo grau de criticidade em que viabiliza novas formas de pensar a educação permitindo a realização de um processo educacional mais condizente com a contemporaneidade.

Neste sentido, o planejamento pedagógico em educação a distância pode ser realizado de forma a

viabilizar a interconexão entre senso comum e conhecimento, que provoque e promova novas narrativas e a ruptura com os modelos tradicionais no ato de ensinar.

O ato de planejar pode ser percebido a partir do seu momento histórico, no qual determinada teoria de educação se torna hegemônica e dita as regras institucionais sobre o que se pode aprender e como se pode aprender. A este respeito, Libâneo (1990) afirma que o sistema educativo é componente necessário para a transmissão de uma ideologia dominante. Assim, é por meio das dinâmicas em que são estabelecidas as relações de poder existentes na sociedade que vão se desenraizando os limites impostos pelas próprias relações de poder. Ou seja, o sistema educacional é um reflexo histórico de uma determinada época da sociedade, ou seja, a educação insere-se em um contexto histórico-social.

No cenário atual de evidentes mudanças no sistema educacional brasileiro, na EaD observamos a necessidade de um planejamento cada vez mais voltado à inovação e acompanhamento das demandas dos alunos. Estes, mais e mais pressionados pelo mercado, buscam uma melhor capacitação em sistemas educacionais que podem ser eficientes e flexíveis.

Desta forma, o planejamento pode ser uma constante na vida de um professor que atua na EaD, modalidade cuja dinamicidade exige cada vez mais de sua habilidade em prever ações, intervir em tempo viável e estabelecer metas futuras.

Porém, anterior ao planejamento, conforme Corrêa e Ribeiro (2004) e Riccio (2011) é preciso fazer uma

avaliação diagnóstica. Num tripé simples para essa avaliação, percebemos ser necessária uma maior reflexão sobre um curso a distância: a) seus principais problemas; b) suas maiores necessidades e; c) as principais estratégias. A partir dessa reflexão, chegaremos aos objetivos propostos, que mostra a qualidade do próprio ato de planejar.

Diferentemente dos cursos presenciais, os cursos a distância têm características e dimensões de desenvolvimento próprias, tornando-os singulares no campo educacional, pois suas diferenças vão desde o desenvolvimento do material didático até a estruturação do curso, dentre outras (CORRÊA e RIBEIRO, 2004).

No planejamento de cursos a distância é importante considerar três aspectos que se integram e se movimentam e que consideram as perspectivas interacionista e construtivista: a relação dialógica, a autonomia e colaboração.

No primeiro aspecto, há a relação dialógica que, segundo Pesce (2007), indica uma aproximação mais horizontal entre professores e alunos, contribuindo para a formação de vínculos afetivos e o estabelecimento de elos de confiança. Para o autor, esses elementos estimulam a emancipação dos alunos e promovem a abertura de novos caminhos, desafios e possibilidades.

A autonomia é nosso segundo aspecto. Esta vem provocando a ruptura com o modelo tradicional de transmissão educacional, pelo qual o professor é detentor de grande parte do conhecimento. Este modelo, ainda vigente e hegemônico em muitas situações, principalmente na modalidade de educação presencial.

Por último, a colaboração representa o terceiro aspecto a ser apresentado. Pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), os conhecimentos são transmitidos por meio dos conteúdos e práticas educativas e facilitam a aprendizagem colaborativa, não linear, de forma integrada. A construção do conhecimento passa a ser colaborativa, com todas as possibilidades que as 'novas tecnologias de informação, comunicação e expressão' (NTICE) podem oferecer.

Desta forma, cabe esclarecer que, no planejamento como instrumento de mediação, são papéis do professor em EaD: a definição de atividades articuladas e estruturadas, a definição de atividades de cunho coletivo e individual, além das atividades cooperativas e colaborativas, que envolvam conhecimentos dos docentes e dos discentes (CORRÊA, 2007).

O planejamento, sob essa perspectiva, pode organizar-se articuladamente por meio de diferentes extensões, a saber, a pedagógica, a administrativa, a financeira e a jurídica, visando a eficiência das ações de um programa de ensino com as especificidades da modalidade de educação a distância.

Para uma melhor compreensão do ato de planejar em EaD, Juliane Corrêa (2007) propõe quatro dimensões para classificarmos o planejamento na modalidade de educação a distância:

1. **a dimensão pedagógica:** proposta curricular, perfil do aluno, corpo docente, contexto profissional,

metodologia, fundamentação e concepção educacional que embasa o curso;

2. **a dimensão administrativa:** aspectos físicos e materiais, juntamente com as tecnologias, recursos humanos, estrutura organizacional, etc;

3. **a dimensão financeira:** recursos, relação custo-benefício;

4. **a dimensão jurídica:** legislação e autonomia.

Por meio da articulação destas dimensões, o planejamento viabiliza a construção de um projeto político pedagógico do programa em EaD. É importante que o planejamento esteja articulado com o contexto institucional, com as políticas educacionais e com as formas assumidas pela organização do trabalho na instituição.

Cabe ressaltar, ainda de acordo com Corrêa (2007), que na definição das estratégias de planejamento de cursos a distância, norteados pela escolha de uma ou mais teorias educacionais, apontam para algumas etapas do seu desenvolvimento: análise, design, implementação e avaliação. Contudo, na construção de um programa de curso a distância, as situações de aprendizagem (atividades) arquitetadas em um ambiente virtual, e todo o conjunto de conteúdos, podem ser elaborados desde a abordagem de aprendizagem e ensino que o fundamentam.

Estas etapas de planejamento referentes ao desenvolvimento de um curso a distância serão tratadas mais a frente.

### **2.3. O Planejamento no curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB**

Pensando mais especificamente na relação entre o planejamento de um curso e a forma como o professor-supervisor planeja sua disciplina, analisaremos como o planejamento pedagógico está descrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UnB/UAB).

Segundo Veiga (2013), ao construirmos os projetos de um curso, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Por este viés, o projeto pedagógico curso (PPC) é um documento que vai além do agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Nem tampouco servirá apenas para ser arquivado ou enviado às autoridades educacionais como parte de adequação à legislação

vigente. Pelo contrário, ele torna-se algo que pode ser construído e vivenciado em diferentes momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo de uma instituição educacional. Em suma, o projeto busca um rumo, uma direção. “É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2013, p. 1).

No projeto pedagógico do curso (PPC) de Pedagogia da UnB/UAB, as atuais diretrizes curriculares apontam, no seu art. 2º, a base docente como fundamental no processo formativo dos pedagogos, afirmando que “compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...]” (PPC, UnB/UAB, 2011), a qual pode propiciar “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (PPC, UnB, 2011, item I), mediante diferentes contribuições e conhecimentos. O presente currículo busca atender essas diretrizes por meio de uma composição curricular específica.

A composição do projeto de formação conforme descrito no PPC, (Pedagogia/UnB/UAB, 2011), assenta-se sobre três bases bem demarcadas e demarcáveis:

- 1) a práxis, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos projetos;
- 2) a formação pedagógica, constituída pelos estudos das ciências pedagógicas: metodologias de língua materna, educação matemática, ciências naturais e ciências sociais, bem como arte-educação, organização do trabalho docente, processo de

alfabetização e processos de administração da educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos;

3) a formação humana e cultural ampla, tendo como base as ciências da educação, que oferecem marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para a interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou político-administrativas), e permitem ao pedagogo a leitura e a interpretação do mundo onde exerce sua prática. Finalmente, a síntese representada pelo trabalho final de curso, contribuirá para fechar o ciclo da formação inicial.

A esse conjunto orgânico de componentes curriculares se denomina “base docente” [PPC], sobre a qual se apoiam as atividades humanas, científicas e técnicas do pedagogo. É fundamental para o exercício de suas funções, como profissional capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente.

Por meio da descrição do PPC do curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB, percebemos as distintas fases que compõem o planejamento. A primeira delas, conforme Corrêa (2007) é a fase de análise, que está sendo realizada de forma fragmentada para facilitar a compreensão de forma didática.

A segunda fase é a do design ou desenho, na qual se definem todas as questões referentes à construção do curso, tais como:

- definição do perfil de egresso;
- definição da equipe (coordenador do projeto, design instrucional, professor da disciplina, professor conteudista, pedagogo, suporte técnico, tutores);
- definição dos conteúdos e das estratégias pedagógicas e tecnológicas (no caso de um curso virtual, pode-se escolher o melhor ambiente virtual de aprendizagem, que atenda às necessidades do curso e da instituição, além das mídias que servirão de material de apoio para o desenvolvimento das atividades);
- definição do cronograma (detalhamento do curso, tarefas e seus responsáveis e uma data limite para que elas sejam realizadas).

Sobre o perfil do egresso, segundo o PPC (Pedagogia UAB/UnB) o curso busca formar profissionais para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para os diferentes sujeitos da aprendizagem, bem como para exercer atividades de planejamento, implantação e avaliação de programas e projetos educativos em espaços organizacionais onde a atuação profissional do pedagogo seja demandada.

Nesse sentido, ainda conforme o PPC Pedagogia, o foco é formar um profissional com perfil investigativo, reflexivo, criativo, crítico e interessado em gerar conhecimento, gerir e ensinar. E são consideradas

competências fundamentais na construção desse perfil profissional:

- capacidade de significar seu papel sócio-histórico no contexto de atuação profissional;
- produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos;
- atuar de forma ética e comprometida com a construção de uma sociedade justa e igualitária, demonstrando consciência e respeito à diversidade;
- respeitar o compromisso com a preservação da biodiversidade, com a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida;
- capacidade de gerenciar e de se incluir em processos participativos de organização pública e privada;
- habilidade de trabalhar em equipe mantendo respeito ao grupo e aos indivíduos, e
- agir profissionalmente com sensibilidade e equilíbrio.

Para a elaboração do desenho didático de um curso a distância, a Universidade de Brasília - UnB, de modo geral, contrata diversos especialistas (professores conteudista, web roteirista, web designer, programador, desenhista instrucional, coordenador de turma), e cada um torna-se responsável por parte do processo de concepção e disponibilização do material no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), estando o todo sob a responsabilidade da equipe gestora do curso.

Além desses profissionais, há outros, com diferentes funções: o coordenador, o professor autor, professor supervisor e os tutores presenciais e a distância.

A implantação dos cursos da UAB dá-se em interdependência com a presença daqueles vários atores em diversos papéis tanto nas instituições de ensino superior (IES) quanto nos polos. Os atores presentes na oferta de um curso a distância são: o coordenador da UAB, coordenador de curso, professores autores, professores supervisores, coordenador de polo, tutor a distância e tutor presencial.

A coordenação da UAB representa uma instância de ligação entre o Ministério da Educação, a coordenação dos cursos, a coordenação dos polos, os professores e os tutores presenciais e a distância e a Universidade de Brasília. É responsável pela implantação e acompanhamento do curso de formação e por sua articulação político-institucional; articulação de equipes de elaboração de disciplinas; acompanhamento da implantação das disciplinas; e, mediação entre os vários agentes envolvidos: UnB e polos.

Segundo o PPC (Pedagogia/UAB/UnB) o coordenador de curso é responsável pela implantação e acompanhamento do curso de formação e por sua articulação político-institucional por meio da montagem de cronograma de atividades; realização da seleção de tutores a distância; acompanhamento da formação de tutores a distância; avaliação da implementação do projeto pedagógico; participação em cursos de formação e reuniões pedagógicas no núcleo UAB; coordenação de reuniões

sistemáticas com a equipe de professores autores e supervisores; planejamento das atividades pertinentes ao curso, incluindo encontros presenciais nos polos (calendário); e, elaboração de relatórios de acompanhamento e de avaliação.

E como o foco de nosso estudo são os professores supervisores, esclarecemos que este grupo é representado por docentes que atuam na Universidade de Brasília. São responsáveis pela elaboração da disciplina e do material pedagógico específico a ser utilizado no decorrer dos semestres. Acompanham o desenvolvimento da disciplina e, se necessário, de sua reestruturação. São atribuições desses profissionais a participação em cursos de formação em EaD; a participação em reuniões pedagógicas, sempre que solicitado; a participação em encontros nos polos quando necessário; além da elaboração da disciplina (Plano de ensino: objetivos, o conteúdo, atividades e avaliação); seleção e preparação de textos básicos da disciplina (temas), apresentados por unidade, compatíveis com a duração da disciplina, indicando leituras complementares, de preferência comentadas, inserir a disciplina na Plataforma Moodle (conteúdo, recursos, atividades, fórum, glossário e avaliação) e elaborar a agenda dos encontros presenciais, assim como elaborar o relatório mensal de atividades.

Convencionalmente, na Universidade de Brasília, os professores autores são os mesmos professores supervisores da disciplina. E assumem, portanto, as funções inerentes ao desenvolvimento da disciplina. Assim, eles atuam também no planejamento das atividades pertinentes ao curso, incluindo encontros presenciais nos

polos (calendário); participando dos encontros nos polos, quando necessário; participando da formação dos tutores (planejamento e execução), acompanhando e supervisionando o trabalho dos mesmos durante as reuniões pedagógicas.

O coordenador de polo é responsável pela oferta do curso superior em seu polo, atentando-se à manutenção das instalações para atender seus alunos e estabelece contato entre coordenadores UAB nas IES e o MEC. Ele também participa do curso de formação em EaD e acompanha a participação dos alunos juntamente com o trabalho dos tutores presenciais, orientando, dirimindo dúvidas e garante o cumprimento do horário no polo; além de atuar na criação de condições que favoreçam a permanência do aluno no polo e o acesso ao curso, adaptando os horários de atendimento no polo às necessidades dos alunos, favorecendo a realização dos encontros presenciais. Eles são responsáveis também pela gerência administrativa e pedagógica do polo, celebrando parcerias com outras instituições e organizando atividades extra-curriculares, dentre outras ações.

O tutor é de fundamental importância no desenvolvimento da modalidade de educação a distância. Sua função é de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem por meio da mediação sujeito - sujeito; sujeito - conhecimento; sujeito - tecnologias.

O tutor é o mediador do conhecimento, a sua atuação é intermediadora entre os conhecimentos produzidos social e historicamente e os elementos que

compõem a prática social e a reconstrução dos mais diversos saberes constituídos.

Ser tutor mediador é ser o problematizador da realidade, é estabelecer ações interativas dialógicas com as outras tantas possibilidades de compreensão dessa mesma realidade.

Conforme o Guia do Tutor a Distância da UnB (2007), reconhecer o tutor como mediador é resgatar o princípio epistêmico da ação docente. É compreendê-lo como articulador do processo de formação, criador de situações de aprendizagens que proporcione ao aluno em formação montar estratégias para resolver a situação, reconstruir conceitos e utilizar os processos de estruturas mentais complexas.

Segundo José de Sousa Vieira (2007), no Guia do Tutor a Distância da UnB, numa visão construtivista, a finalidade da mediação pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, ampliando, progressivamente, seu nível de autonomia. Diante disso, o tutor pode ser considerado um mediador, no sentido de fornecer suporte na orientação à aprendizagem dos alunos.

A mediação de conhecimento baseia-se no trabalho acumulado de múltiplas gerações humanas, portanto, no diálogo permanente entre os sujeitos históricos em busca de melhor compreender a realidade. Dito de outra forma, a mediação de conhecimento estrutura-se na compreensão de que o conhecimento é um valor de uso, na medida em que colabora para fruição ou transformação do contexto social.

Conforme preceitua os Decretos nº 5.800 (de 08/06/2006) e de n.º 5.622 (de 19/12/2005), existem dois tipos de tutores no sistema UAB, sendo eles: tutor presencial e tutor a distância, ambos selecionados por instituições públicas vinculadas ao programa UAB. Para ser tutor é preciso ser professor da rede pública ou particular, estadual ou municipal, da cidade sede do polo, com formação de nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de, no mínimo, um ano no magistério na educação básica.

O tutor a distância é o mediador entre o professor autor, professor da disciplina, os tutores presenciais e os alunos dos polos. Suas atribuições vão desde acompanhar o trabalho dos alunos por meio do AVA, orientando, dirimindo dúvidas, favorecendo a discussão até a realização de acompanhamento, correção e retorno dos trabalhos acadêmicos, além dos trabalhos de recuperação paralela e final dos alunos. São os tutores presenciais que asseguraram a qualidade do atendimento aos alunos, observando as suas necessidades referentes ao curso.

A tutoria presencial representa o acompanhamento direto e sistemático com o (as) aluno (as) nos polos, semestralmente. Estes atores são responsáveis por, dentre outras ações, orientar e acompanhar o acesso e o cumprimento das atividades do aluno no ambiente de aprendizagem; acompanhar o cronograma das disciplinas e do Curso; contatar os alunos indicados pelo tutor a distância; aplicar e acompanhar atividades nos encontros presenciais agendados, registrando a presença; preparar equipamentos necessários ao encontro presencial; apoiar no desenvolvimento de estratégias e técnicas de estudos e

aprendizagem visando fortalecer a autonomia do aluno; dentre outras ações.

Tanto os tutores a distância quanto os tutores presenciais podem apoiar os alunos. Os tutores presenciais são responsáveis por várias práticas e são acompanhados pela coordenação do polo.

O tutor a distância é acompanhado pelo professor supervisor da disciplina, que providencia estratégias de assistência e apoio aos estudantes, propondo atividades presenciais nos polos de acordo com as especificidades da disciplina.

A integração entre tutores e alunos é essencial para o pleno desenvolvimento do curso, bem como entre todos os atores envolvidos, equipe técnica e administrativa do polo.

Nós concebemos a real necessidade desses diversos profissionais, quando considerarmos que o AVA projetado é de fácil manuseio e navegabilidade, como é o caso do sistema de gerenciamento para criação de curso a distância utilizado pela UnB, o Moodle (acrônimo de *modular object oriented distance learning*). Por um sistema assim, o professor pode, além de elaborar o conteúdo, disponibilizá-lo no ambiente e igualmente ministrar as suas aulas. Além disso, estando o próprio autor do curso próximo ao cursista e tendo permissão para alteração, pode, no decorrer do processo, identificar as necessidades do grupo e fazer as devidas modificações, acrescentar novas atividades, inserir novos objetos de aprendizagem ou o que mais for preciso.

Aqui cabe a diferenciação feita por Filatro, entre 'desenho didático fechado' e 'desenho didático aberto'. O

primeiro “baseia-se no planejamento e na produção cuidadosa de todos os componentes da ação de aprendizagem, em seus mínimos detalhes, antecipadamente à sua execução” (FILATRO, 2005, p. 17). Há uma separação entre as fases de concepção (design) e execução (implementação).

A maior parte dos desenhos didáticos de cursos a distância é construída tendo por fundamento esse modelo, fixo e inalterável que, em geral, resulta em conteúdos bem estruturados, apresentados em mídias sofisticadas e com *feedback* automatizado, em sua maioria dispensando até a presença de um educador, como por exemplo, os cursos oferecidos pela ENAP (Escola Nacional de Administração Pública) do Governo Federal.

Ainda de acordo com Filatro (2004), por outro lado, o modelo de ‘desenho didático aberto’ se apresenta como um processo mais orgânico, no qual o desenho é refinado durante o processo de aprendizagem. De um modo geral, as atividades são criadas ou alteradas durante a execução da ação.

Retomando a discussão das fases elucidadas por Corrêa (2007) percebemos que no curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB, está concentrado no modelo de desenho didático aberto, uma vez que reflete a natureza flexível e dinâmica da aprendizagem, fruto de interações entre os agentes desta modalidade de educação.

Em geral, o ponto positivo nesta estruturação do curso, é que o modelo aberto do desenho didático cria um ambiente menos estruturado, mais flexível, com mais acessos a fontes externas de pesquisa, incluindo-se aqui

objetos de aprendizagem. Incorpora menos mídias internas, visto muitas vezes essas exigirem condições diferenciadas e antecipadas de produção.

Ainda segundo Filatro (2004), na ambiência potencializada por esse tipo de desenho, os alunos e outros participantes do curso tomam parte da ação não apenas como consumidores de ações e objetos de aprendizagem bem elaborados, mas são também capazes de reconfigurar a interface e fazer alterações significativas nas atividades durante a sua execução, assim como acrescentar novos conteúdos.

Assim, passamos pela primeira fase que foi a análise, a segunda fase que foi o design ou desenho e por fim vem a terceira fase que é a implementação e por fim discutiremos como ocorrem os processos avaliativos do planejamento deste curso.

Também podemos considerar nesta análise alguns elementos pedagógicos inerentes ao ato de planejar na modalidade de educação a distância, como atenta Lemos (2003, p.49):

O ciberespaço é instituído por um conjunto de textos vivos interligados, possibilitando uma comunicação grupo-grupo, de forma ativa (interativa), com informações digitais e com pessoas, estimulando processos de simulação, uma 'não-linearidade' em tempo real. Essa situação força escolas, professores e alunos a tirar proveito dessa nova configuração sociotécnica.

Neste contexto, as interfaces disponíveis no ciberespaço (e-mail, www, chats, muds, simulações)

estimulam, de certa maneira, um comportamento hipertextual, seja por parte dos professores, seja pelos alunos. Para Filatro (2004) e Lemos (2003), também já expressados por Lévy, esse comportamento corresponde à passagem da forma 'um - todos' de transmissão de informações (emissor – massa / professor - estudantes) para um sistema pedagógico todos - todos (onde o emissor é receptor e vice-versa). Neste novo modelo, o professor [em sua essência mais ampla] é orientador – problematizador - provocador de situações, e o estudante tem mais autonomia.

É facultado ao professor do curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB o uso de algumas estratégias pedagógicas, tais como: material didático que incite o aluno a pensar, propondo desafios (situações-problema); atividades de pesquisa, incentivo ao fomento da colaboração e da cooperação<sup>1</sup> através da Internet; uso das listas de discussão, dos chats, do e-mail e dos fóruns, para que criem comunidades virtuais de aprendizagem e não busquem apenas respostas, mas que levantem questões. O papel do docente neste momento é de extrema importância, pois provoca o aluno para debates.

Filatro (2004), ao trazer as concepções de Miguell e fundamentado na teoria de Vygotsky, considera que em ambientes virtuais de aprendizagem as pessoas desenvolvem novas habilidades cognitivas e estratégias de aprendizagem. Para se relacionar com o mundo, as pessoas desenvolvem formas de interpretar as mensagens

---

<sup>1</sup> Colaboração ocorre quando trabalho é feito pelos colaboradores de forma compartilhada, e na cooperação o trabalho é realizado para um fim comum.

vinculadas a novos códigos simbólicos (novos elementos com significação, tais como ícones, hipertextos, links) e novas estruturas (sintáticas, não-lineares e indexadas). Também descobrem novas formas de interagir com as interfaces e os sistemas de signos externos (códigos de comunicação que empregam signos com significados).

Para Lemos (2003), pensar qualquer atividade pedagógica no ciberespaço demanda a compreensão desse novo ambiente, que pode ser compreendido a partir de alguns conceitos-chave, como: interatividade, navegabilidade, hipertextualidade (intratextualidade e intertextualidade), multivocalidade. Ao considerar esses conceitos, é possível criar experiências *online* que utilizem todo o potencial do meio.

Como a educação é um processo de comunicação mediatizada, no caso da EaD, a interatividade não ocorre apenas entre o aluno e material instrucional, mas também com os alunos entre si, alunos e tutor, alunos e instituição de ensino, alunos e tecnologia. Dá-se, também entre os demais elementos que compõem o universo do aluno (história de vida, família, trabalho, classe, outros grupos a que pertença). E é com a conjugação destes fatores que a EaD permitirá a auto-estruturação e a autodireção do aluno --- metas da maior parte dos cursos.

Com relação à navegabilidade, esta pode permitir um percurso fácil, prático e fluido através das informações disponíveis. Portanto, o AVA pode ser facilmente visualizado para que o estudante não se sinta desestimulado e queira desistir, seja pelo excesso de links e de percursos tortuosos, seja pela alta de possibilidades de

intervenções abertas. É a maneira pela qual o usuário interage com as informações, referindo-se particularmente à forma de estruturação do ambiente virtual de aprendizagem, ao seu design e à sua arquitetura informacional.

Sobre a hipertextualidade, esta se refere às informações ampliadas e anexadas situando-se dentro do próprio ambiente, que podem ser manifestas por meio de indexação a informações externas ao AVA, ou por meio de informações adquiridas e correlacionadas dentro do próprio AVA.

Acerca da multivocalidade, este conceito pode ser compreendido como os links internos e externos que permitem dar voz própria à nova informação. É uma forma de vincular discursos diversos e contraditórios que pode ser explorada na educação *online*, pois abre um leque de possibilidades de informações sobre determinado assunto, deixando o aluno livre para fazer suas próprias sínteses.

Para Lemos (2003) ao nos apropriarmos desses princípios para o desenvolvimento de cursos a distância, é preciso termos alguns cuidados quanto a possíveis exageros, pois a utilização de uma infinidade de hipertextos pode deixar o aluno perdido. Neste sentido, o importante é ter bom senso para não se produzir um ambiente fechado, e franquear espaço para as livres expressões e navegações.

#### **2.4. Reflexões sobre a mediação pedagógica**

Diante deste processo de mudanças de concepção sobre o pensar pedagógico, também provocado pelo fenômeno da educação a distância, muitos são os pesquisadores na área da educação que se empenham em investigar os avanços e desafios da mediação pedagógica, entre os quais destacamos Thiesen (2012), Tijiboy (2011), Souza (2009), Machado e Teruya (2009), Gervai (2007), Gutierrez e Pietro (1994), dentre outros. E, considerando ainda que temos diante de nós mesmos um verdadeiro arsenal tecnológico que está disponível na atualidade para a concretização do objetivo primordial do ensino: a aprendizagem, apresentamos abaixo alguns pontos relevantes à mediação.

Dentre os estudiosos, as pesquisas desenvolvidas por Silva (2004), Dias e Moura (2007) e Masetto (2002) trazem esclarecimentos pertinentes ao processo da mediação pedagógica na educação a distância. Estes, ao analisarem as ferramentas tecnológicas que exercem função de mediadores de práticas pedagógicas – tanto no ensino presencial como a distância -, apresentam algumas das suas peculiaridades e sinalizam reflexões sobre processos outros envolvidos na complexa atividade que é a mediação pedagógica.

Para estes autores acima citados, a mediação pedagógica com uso de instrumentos tecnológicos não se refere a uma mera utilização de tecnologias para se atingir a aprendizagem. Eles defendem que esta aprendizagem envolve conhecer a função social dos meios tecnológicos no processo de apropriação de conhecimentos, de como estas tecnologias podem contribuir para o estabelecimento

de uma relação dialógica entre os discursos docentes e os recursos utilizados.

Dias e Moura (2007) baseiam sua investigação sob a ótica de Mikhail Bakhtin, num princípio dialógico que busca ressignificar, re-expressar e reconstruir as múltiplas identidades de docentes e alunos frente às tecnologias, bem como a relação das 'novas tecnologias da comunicação, informação e expressão' (NTICE – Santos, 2011) nos processos formais da educação. Para as autoras, a constante transformação dos processos reflete diretamente no cotidiano dos agentes do processo educacional, exigindo novas formas de percepção do mundo e de si mesmos, bem como a determinação de novas formas de comunicação. O desafio é posto pelas novas linguagens que estão surgindo juntamente com esta nova conjectura do trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias.

A cibercultura surge neste contexto de emergência de um modelo educacional mais adequado à sociedade da informação, permeada por ferramentas tecnológicas que adéquam práticas de ensino e aprendizagem a uma nova forma de se conceber a educação.

Como estas ferramentas estão intimamente ligadas à cibercultura, Silva (2004), ao criticar a “Pedagogia da transmissão”, discorre sobre o importante espaço que a interatividade assume no centro desta nova modalidade. Segundo o Marcos Silva, a interatividade assume uma posição além da comunicacional, que se torna mais complexa a medida que novos elementos tecnológicos são utilizados pelos agentes, que é diferente do modelo que

vigorava até o final do século XX, onde já estão ultrapassadas a lógica unívoca [que só admite uma interpretação] da comunicação estabelecida pela mídia de massa anteriormente, mas que hoje se admite várias interpretações.

Sobre esta temática, o pensamento de Silva (2004) é congruente com o de Dias e Moura (2007) e Masetto (2002), pois acredita que pensar numa relação mediática é um processo que envolve refletir além da interação. O autor trabalha, ainda, o dialogismo, a interdisciplinaridade, a facilidade de experimentação, a interaprendizagem, dentre outros conceitos. Os autores em questão deixam claro que a mediação pedagógica pode ocorrer tanto no ensino presencial quanto na modalidade a distância, seja com uso de tecnologias ou mesmo de técnicas capazes de mediar o conhecimento.

Masetto (2002) aponta que há diferenças entre a mediação a partir de técnicas convencionais e a que ocorre com as novas tecnologias, e que necessariamente o ideal seria que as duas formas pudessem ser concomitantes. Neste contexto, se presume que as situações que ocorrem no ensino superior a distância são resultantes de um processo de migração das práticas do ensino superior presencial, pelo qual alguns elementos são mantidos e outros alterados ou reinventados. Entre estes últimos, está a mediação.

No ensino superior presencial a mediação pedagógica é ancorada em torno de um arcabouço de planejamento. O que também acontece no ensino a distância.

## **2.5. A mediação pedagógica e sua relação com o planejamento**

Iniciamos esta discussão recordando que a mediação pedagógica é vista como um aspecto fundamental para dar sentido à educação (Gutierrez; Prieto, 1994). Neste sentido, a mediação se constitui em um movimento de relações entre sujeitos-conhecimentos-meios e, assim, pode possibilitar ao aluno atribuir sentido ao que está aprendendo.

No ato de mediar, destacamos uma ação didática importante ao professor: a intencionalidade. Conforme Souza (2009), esta ação não pode restringir-se aos aspectos cognitivos, mas é preciso considerar a existência da inter-relação dos aspectos afetivos e contextuais (sociais e culturais) no processo de aprendizagem.

A mediação, neste contexto descrito por Souza (2009), se pauta na articulação dos princípios de ensino-aprendizagem e concretiza-se pelas constantes recriações de estratégias durante a realização de um curso. Consequentemente, segundo este autor, a mediação pedagógica demanda do professor supervisor a abertura para aprender, flexibilidade e uma postura reflexiva para rever constantemente a sua prática, além de criticidade e autonomia para relativizar suas intenções em determinados momentos da interação.

Quando estamos diante de um curso, seja ele presencial ou a distância, o planejamento, o

acompanhamento e a observação do desempenho do professor e dos alunos podem ser analisados constantemente. É por meio da análise desta dinâmica que são criadas estratégias visando a superação de dificuldades técnicas e das barreiras que permeiam a interação inicial a que um curso a distância se dispõe.

No entanto, ainda segundo Souza (2009), para que isto ocorra podemos considerar, além dos princípios educacionais, a existência e as especificidades dos recursos de suporte de educação a distância. Por meio desses recursos, o professor supervisor tem a possibilidade de mapear diferentemente as configurações do desenvolvimento do aluno no decorrer do curso. É devido a este acompanhamento que o professor supervisor tem a possibilidade de mudar suas ações com vistas a propiciar o envolvimento do aluno.

De acordo com os princípios de Souza (2009), o papel do professor supervisor assume um dos aspectos fundamentais da mediação pedagógica. No contexto de educação a distância, a sua função é de facilitar, articular, instigar e orientar o aluno. O professor supervisor, como mediador, tem a possibilidade de observar o engajamento do aluno nas atividades, bem como suas estratégias de resoluções, e pode intervir visando desencadear seu processo crítico, reflexivo e questionador. Quando há um planejamento pedagógico, as atividades desenvolvidas pelos alunos podem ocorrer de forma contextualizada, há um retorno imediato e construtivo não apenas ao professor supervisor, mas ao professor tutor que acompanha a disciplina e fica evidente o equilíbrio existente entre a

objetividade e a subjetividade nas interações (SOUZA, 2009).

Kensky (2003) nos afirma que, diferente da sala de aula presencial, onde o professor tem o poder da “fala”, no espaço virtual a “fala” é substituída pelo diálogo e há a colaboração entre os membros do grupo, fortalecendo a visão interacionista da mediação pedagógica no ensino a distância. Para esse autor, é nas ideias de Vygotsky que estão os pressupostos teóricos que demonstram que a mediação pedagógica se concretiza. Os estudos postulados por Vygotsky corroboram que toda atividade ou ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, tanto simbolicamente, por meio de signos internos e externos, quanto pelo uso da linguagem, ou ainda pela ação de outro sujeito.

De acordo com Souza (2009, p.68), “[...] ao entrarmos em contato com o contexto escolar, a mediação assume características diferentes, passando a ter um caráter intencional e sistematizado, denominada mediação pedagógica”.

Nesse sentido, compreendemos a mediação pedagógica como a ação de intervenção no aprendizado do sujeito, seja presencial ou a distância. Essa ação de mediação é concretizada essencialmente pelo professor, por meio de signos e de instrumentos auxiliares, que conduzirão alunos e professores na prática educativa.

Ainda conforme Vygotsky, a mediação é um processo. Ela não corresponde ao ato em si, não é alguém que se contrapõe a uma ação, mas é ela mesma a própria

relação. A mediação ocorre por meio dos diferentes signos, instrumentos e até pelas formas semióticas<sup>2</sup>.

Não necessita, obrigatoriamente, da presença física do outro, pois não é a corporeidade que estabelecerá uma relação social mediatizada. Seria, antes, um processo de significação que permite a interação e a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade às partes e vice-versa (MACHADO & TERYA, 2009).

## **2.6. A mediação pedagógica, o planejamento e a educação a distância (EaD)**

No aprofundamento da compreensão dos aspectos que envolvem o ato de mediar em educação a distância, recorreremos a Tijiboy e outros (2009), que acreditam que a mediação pedagógica é o primeiro passo para se pensar em educação a distância. Essa percepção é respaldada por Masetto (2000), que afirma que o conceito de mediação vai além da ação pedagógica, e pode incluir ainda os materiais utilizados e relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Em situações de educação a distância pode-se dizer que compete ao tutor (além do professor supervisor) mediar o processo de apropriação/construção do conhecimento.

---

<sup>22</sup> A mediação por signos se dá por meio de símbolos carregados de significados compartilhados entre os membros de um grupo. Já a mediação por instrumentos ocorre por meio de todo e qualquer aparelho, objeto ou utensílio utilizado durante o curso. Por fim, a mediação oriunda de formas semióticas, pode ocorrer por sinais e símbolos construídos coletivamente.

Partindo do nível de conhecimento real, daquilo que o aluno previamente tem conhecimento e que já demonstrou por meio das ferramentas de interação (fóruns, chats, wikis), para um nível de desenvolvimento potencial, que é aquilo que este será capaz de aprender.

No conceito de educação a distância, todos os sujeitos envolvidos são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, considerando sua capacidade de formação independente e autônoma e ainda por meio de um processo interativo de troca de saberes. Mas a mediação dos agentes envolvidos pode ser de igual forma orientada e os critérios de avaliação bem definidos, o que prioriza a capacidade de planejar do professor.

Assim, quando tratamos do planejamento quanto ao uso das tecnologias na educação, este pode estar ancorado numa filosofia que vise uma aprendizagem que proporcione aos alunos oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento (MEC, 2007).

As funções de planejamento desempenhadas pelo professor de um curso a distância não parecem, num primeiro olhar, providas de tanta complexidade. Estas seriam: planejar a disciplina, seus conteúdos, prazos, fazer mediações e interlocuções por meio das ferramentas do ambiente/plataforma de ensino, manter ativa a participação dos alunos e fundamentar teoricamente os conteúdos. Na teoria, qualquer um com formação superior ou experiência no magistério estaria capaz de conduzir uma aula/disciplina a distância. Mas de fato não podemos considerar como isto ocorre na prática.

É diante deste questionamento que esta pesquisa se justifica. O planejamento pedagógico é elemento fundamental na ação de professores, o que pode gerar influências na mediação pedagógica em contextos educacionais de ensino a distância. Entendê-la poderá torná-la mais consciente e propositiva, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Para uma melhor compreensão dos componentes da mediação, cabe destacar as contribuições de Vectore (2006), que concebe o comportamento do mediador a partir da uma “Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis”, a qual pertencem as seguintes categorias:

**Focalização:** Atitude do mediador direcionando o foco do aluno para a tarefa proposta. Explicações, demonstrações, exemplificações, perguntas e frases que chamem atenção do aluno para retornar ao objetivo.

**Expansão:** Ações que visem propiciar uma expansão do pensamento do aluno através de explicações e comparações emitidas pelo mediador que auxiliem a compreensão de conteúdo e o estabelecimento de novas relações, indo além do contexto de sala de aula. O mediador dá exemplos concretos para explicação dos conteúdos. Aproveita qualquer comportamento do aluno para reforçar o conteúdo.

**Significação:** Manifestações do mediador na busca de auxiliar o aluno a compreender o significado dos conteúdos e/ou atividades.

**Afetividade:** Manifestações do mediador que expressem seu envolvimento afetivo com o aluno, através do incentivo a participação e a iniciativa do mesmo. Elogia as ações por ele executadas. Reconhece o empenho do aluno. Cria um

clima harmonioso e amigável no ambiente. Há compreensão e empatia sobre a situação do aluno.

Recompensa: Manifestações do mediador para com o aluno expressando sua satisfação pelo empenho deste, explicando o motivo do elogio.

Regulação: Intervenções do mediador no sentido de auxiliar o aluno a organizar sua ação, implicando em planejamento para alcançar o objetivo.

Gerenciamento: Ações do mediador que busquem orientar o aluno sobre como proceder, abrangendo comportamentos, atitudes, procedimentos específicos da modalidade de EaD.

Reflexão: Questionamentos e perguntas do tutor ao aluno, visando a solução de um problema. Implica necessariamente uma ação consciente ou intencional do mediador em provocar o raciocínio crítico do aluno. O mediador não fornece respostas, mas instiga a busca dessas pelo próprio aluno. (VECTORE, 2006, p. 7)

Esta categorização prévia serviu de base para orientar na construção do instrumento de coleta de dados (roteiro para entrevista semiestruturada), melhor detalhados na metodologia da pesquisa.

Esclarecemos de antemão, que embora o conteúdo das categorias da escala pareça mais propício para servir de base de uma orientação do roteiro de entrevistas para os professores tutores, do que para os professores supervisores, esta escolha se fundamentou na qualidade do estudo previamente realizado pela autora Célia Vecture, na relevância da pesquisa no meio acadêmico, assim como na categorização realizada que serviu de base para trazer novas reflexões sobre os processos mediacionais no escopo deste estudo, que no caso aborda a mediação na educação a distância.

## **2.7. O planejamento pedagógico e suas influências na mediação pedagógica**

Após as reflexões sobre as dimensões do planejamento e da mediação pedagógicas em separado, chegamos à questão fundamental de nossa investigação: a apresentação, a partir das falas dos professores entrevistados, das influências que o planejamento pedagógico exerce sobre a mediação pedagógica.

Diante da emergência do ensino a distância, que a cada dia tem se fundamentado como mecanismo de democratização do acesso à educação superior, torna-se imperativo identificar o planejamento das atividades pedagógicas nesta modalidade de educação, identificando o ato de planejar como processo integrante da prática profissional do docente e seu efeito na mediação pedagógica.

A este respeito, Corrêa e Ribeiro (2004) sinalizam que a análise destes conceitos pode ser percebida sob uma nova perspectiva, pela qual o espaço e o tempo apresentam-se necessários para a garantia do sucesso das ações em educação.

Neste mesmo sentido, cabe considerar que, em EaD, o ato de planejar envolve uma articulação que poderá influenciar diretamente no processo ensino-aprendizagem mas, para tanto, é importante a realização de uma avaliação. Nesta podem ser postas em xeque as ações

realizadas pelos sujeitos, como por exemplo: a inovação, os canais de interação, a relevância da proposta pedagógica, os custos, a qualidade das interações entre sujeitos, dentre outros.

Ainda conforme Corrêa e Ribeiro, é por meio da contextualização da proposta pedagógica, bem como mediante a inserção da formação dos sujeitos como eixo central do processo, que o planejamento em EaD ganha seu significado. Quando percebemos as necessidades e realidades dos sujeitos envolvidos, temos a possibilidade de identificar os instrumentos que nos permitem definir os referenciais de nossa ação para intervenção significativa, numa ação mais flexível, na qual o ideal e o real são confrontados, facilitando a integração do planejamento nesta modalidade de educação.

A mediação pedagógica está ancorada no planejamento na medida em que as necessidades educacionais dos sujeitos envolvidos são consideradas. A partir da identificação destas necessidades são escolhidos os recursos tecnológicos como meios para a formação de sujeitos críticos, transformadores sociais, que são e serão capazes de dar significado ao conhecimento construído.

No entanto, cabe destacar que a mera utilização dos recursos tecnológicos não garante os objetivos de um programa de ensino a distância. Temos que considerar a intencionalidade que cada recurso pode possibilitar no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Belloni (2001) aponta a necessidade de refletirmos sobre a tecnologia, no sentido de compreender

seu contexto de produção e utilização para, então, utilizá-la como instrumento a favor do ensino.

Nesta linha de pensamento, podemos considerar que a mediação passa a ser compreendida sob um viés tecnológico, em que o conhecimento é contextualizado na relação entre conhecimento, tecnologia e ação docente. Ao longo do processo o aluno terá a possibilidade de interagir entre os canais, problematizar o conhecimento, refletir sobre o seu próprio processo de aprendizado, e o professor terá seus objetivos pedagógicos mais próximos de serem alcançados.

Nesta direção, Netto considera que

É preciso que o professor entenda o que é educação a distância, indo além do nome, do conceito e percebendo a essência do trabalho mediado por tecnologias. É necessário que tenha claro que por trás do monitor e do teclado existe um ser humano e que existe a possibilidade de mudança de percepção de mundo e ampliação de horizontes (NETTO, 2006, p. 67).

Percebemos que a inovação tem se apresentado como um fator relevante na elaboração de um programa em educação a distância. Mas sabemos também que todo processo de inovação gera custos na implementação de um planejamento para educação a distância, seja na aquisição ou manutenção de recursos tecnológicos e materiais didáticos, pois estes podem surgir como mediadores da interação fundamentais para o fortalecimento de uma comunidade de aprendizagem colaborativa *online*.

Podemos considerar que cada ação planejada envolve processos de avaliação. No caso da EaD, ainda

segundo Netto (2006), a avaliação pode ter como um de seus princípios o aspecto somativo, pelo qual são considerados desde a elaboração/execução/controle do processo, passando pela participação ativa de todos envolvidos até a própria estruturação de um programa. É nesse sentido que se considera que a adoção de uma concepção de avaliação indicará os rumos do processo e auxiliará na tomada de decisões a partir das dimensões apresentadas no planejamento.

Portanto, podemos considerar os elementos anunciados de forma adequada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem a distância, a partir de um planejamento consistente, e promover um fazer comprometido, no qual seja dado possibilitado ao sujeito dar significado e ter autonomia na construção do conhecimento.

Refletindo sobre a mediação pedagógica, nos deparamos com diferentes vertentes de estudos que envolvem a temática. De fato, há um enorme referencial teórico que trata a mediação pedagógica sempre a relacionando a um contexto, elemento ou metodologia. Nas buscas, observamos a existência da relação da mediação com a tecnologia, da mediação pedagógica com o planejamento do ato de educar, da mediação que evidencia os elementos interacionais e da mediação mediada por elementos comunicacionais.

Foi evidenciada uma extensa rede de relações na contemporaneidade que permite que a mediação produza, também, diferentes resultados quanto à forma, metodologia e teoria. Algumas vertentes apontam para a própria

tecnologia da informação e comunicação como ferramentas mediáticas como as expostas por Niskier (2009), Magalhães, Cherrini e Schiel (2013). Outras destacam o uso da tecnologia para que o aluno esteja no centro da discussão como as de Fialho (2001); Santos e Tarouco (2013) e por Campello (2004).

De fato se confirma o paradigma das “novas” formas de ensinar e aprender a partir das novas tecnologias. Algumas pesquisas como as desenvolvidas por Lapa (2008), Alberti e Bastos, (2009), Beloni (2003) e Pesce (2007) apontaram para a mediação das ‘novas tecnologias da informação, comunicação e expressão’ (NTICE, Santos, 2011), do ponto de vista teórico e metodológico, enquanto outras sinalizam para a aproximação de abordagens construtivistas e histórico-culturais. No entanto, evidencia-se a necessidade de uma maior compreensão da mediação, não apenas nos seus âmbitos pedagógico ou didático, mas também no seu campo epistemológico.

Vários autores, a saber: Mattar (2009), Primo (2007), Valente (2009), Lapa (2008), Beloni (2003), Pesce (2007), Fialho (2001), Santos e Tarouco (2013), Campello (2004), Niskier (2009), Magalhães, Cherrini e Schiel (2013), dentre outros buscam refletir sobre o processo de mediação. Até mesmo quando não é o assunto central da pesquisa, a mediação pedagógica é citada em alguns estudos destes autores supracitados como um dos elementos adjacentes aos processos de ensino e aprendizagem. Esta pluralidade permite que a mediação seja percebida tanto por perspectivas mais conservadoras, quanto por abordagens mais críticas.

Consideramos ser esse um campo aberto a novas pesquisas, a partir de questões que desenvolvam como a mediação é tratada no âmbito da relação entre tecnologia e Pedagogia ou sua relação com o ato de planejar.

Como mostrado até aqui, a vertente que correlaciona mediação pedagógica por meio da instrumentalização e a que a associa a mediação com elementos de interatividade representam abordagens centradas em concepções mais tecnocráticas e prescritivas do campo da educação. Refletindo, assim, o caráter conservador destas pesquisas.

As abordagens de instrumentalização conforme descrito por Thiesen (2012), destacam a importância dos recursos, mais que das relações históricas e concretas vivenciadas pelo sujeito que aprende. Na nossa perspectiva, não é o recurso e nem a forma como este é manipulado, mas o resultado de seu uso na subjetividade do sujeito que aprende. Verifica-se, segundo Thiesen que nesta abordagem, comumente, ocorre uma sobreposição do recurso sobre o sujeito.

Cabe esclarecer que o aluno é o sujeito da aprendizagem e não o centro da mediação. Isto diz respeito ao acesso do sujeito ao recurso, e sem a devida reflexão seria impossível garantir um uso eficiente das tecnologias a favor do ensino. A este engano considera-se que pode englobar outras questões também relevantes como, por exemplo, a formação da história do sujeito, sua cultura, sua identidade, a produção de significados e a própria visão da sociedade acerca do tema.

Quanto às “novas” funções do professor, percebe-se que mais uma vez é reafirmada a prevalência da ferramenta

“tecnologia” sobre o sujeito. Isto legitima a hegemonia do recurso no processo de ensino. Por esta via analítica, professor e aluno não assumem os papéis centrais do processo, mas sim os recursos.

Com relação aos estudos que defendem a relação da mediação pedagógica às teorias cognitivas como os desenvolvidos por Fialho (2001); Santos e Tarouco (2013), Campello (2004), percebemos, mais uma vez, o deslocamento da centralidade do processo. Mas, aqui, este deslocamento é para o sujeito cognoscente, que é capaz de significar, representar mentalmente, sendo estimulado pelo recurso. Esta vertente [mediativo-cognitiva] abre um vasto campo de pesquisa que investiga a relação entre homem e máquina. São exemplos dessa abordagem estudos sobre inteligência artificial (AI), mídias do conhecimento, arquiteturas pedagógicas, modelagem cognitiva, dentre outras.

Como crítica a esta vertente, destacamos a ausência de elementos teóricos que fundamentem a interatividade pelo viés da própria abordagem cognitiva. Ou seja, ela se apoia em saberes de outras ciências. Esta abordagem também busca explicar a mediação pedagógica por meio da relação dialógica, já bem discutida por diversos pesquisadores, como Lapa (2008), Bastos (2013), Belloni (2003), Pesce (2007), dentre outros.

Esta possui mais aproximação com as teorias críticas da educação e considera a união da Pedagogia e da tecnologia, que permite a aproximação entre o ensino presencial e o que ocorre a distância. Percebe-se certa unidade que se refere à mediação, pois há uma evidente

busca de aprofundamento epistemológico pelo qual são usados argumentos mais fortes, enraizados teoricamente, o que permite uma melhor discussão sob outras perspectivas, como a histórica, a cultural ou a política.

O que percebemos é que avançam estudos nas diferentes áreas da produção científico-tecnológica humana sobre a mediação pedagógica. No Brasil, as pesquisas buscam perceber a mediação sob a ótica da criticidade e da inclusão. Conforme verificado, muitas são as ambiguidades da mediação pedagógica nesse novo contexto de inovações tecnológicas e as interpretações necessitam ser realizadas com cautela.

Quando buscamos a inovação na forma de concebermos a educação a distância, onde o planejamento pode ser mais adequado aos processos de mediação pedagógica com o uso de tecnologias, ratificamos que não se trata apenas de adequar a tecnologia à prática de ensino. Este ideal pode envolver um repensar as bases epistemológicas e metodológicas do processo de reconstrução dos meios para se atingir o sucesso na aprendizagem.

Como destacam Dias e Moura (2007), na mediação pedagógica concebida por processos dialógicos de mediação o objetivo é compreender a aprendizagem nas suas diferentes vozes [professores, coordenadores, alunos, tutores, conteúdos, tecnologias, etc], por aquelas que são por vezes ignoradas ou relegadas. E a partir da tomada de consciência dessas vozes, surge a necessidade de aplicar novas práticas de linguagens, assim como uma aprendizagem contextualizada, culminando na revisão dos

processos avaliativos. Esse processo, de acordo com Masetto (2002), exige do docente uma postura diferenciada frente ao contexto, seja na configuração de novas estratégias de ação, seja ressignificando as estratégias já utilizadas de acordo com os objetivos que a atividade pretende desenvolver. O resultado desta cadeia de ações define por si o ato de planejar.

Ao professor supervisor, também, por excelência mediador e planejador, cabe um pensar, refletir, analisar e discutir diferenciados acerca do desafio de compreender que seu planejamento é fator de sucesso ou insucesso nas ações pedagógicas que irá desenvolver. Prioritariamente podem ser avaliadas as possibilidades e os resultados da utilização das ferramentas de tecnologias da informação e da comunicação no processo de mediação pedagógica no ensino a distância.

Diante do referencial exposto, nossa problemática central está mais próxima de ser compreendida, uma vez que conseguimos subsídios para analisar as influências do planejamento pedagógico sobre a mediação pedagógica de professores que atuam em ensino superior a distância.

Neste sentido, conhecer a percepção dos professores do curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB acerca das estratégias de planejamento e sua relação com a mediação pedagógica convergirá para a realização dos propósitos de nosso estudo.

Ao fim deste referencial teórico buscamos apresentar de forma descritiva e exploratória os estudos de autores que serviram de base para fundamentar nossa questão central de investigação. Com intuito de evitar

conclusões precipitadas, apontamos ao longo da teoria de base aspectos do planejamento pedagógico e da mediação pedagógica no contexto da educação a distância visando facilitar a compreensão destes construtos de forma didática.

No capítulo seguinte apresentaremos a metodologia que foi empregada durante a realização deste estudo.

### **3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA**

Para o desenvolvimento desta investigação, tomamos como base principal os pressupostos de pesquisa de natureza qualitativa. A escolha por esta abordagem metodológica ocorreu devido à possibilidade de uma melhor compreensão da relação entre o planejamento e a mediação pedagógicos de uma forma mais pertinente aos propósitos deste estudo. Adiante, justificamos nossa escolha metodológica.

Quanto ao método e à forma de abordar o problema, Richardson e outros (2007) consideram que a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela utilização de instrumental não-estatístico na análise dos dados, indo, se for o caso, além dos instrumentos estatísticos. Esse tipo de análise tem por base conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade.

Historicamente, os estudos qualitativos se iniciaram na segunda metade do século XIX, nas áreas de sociologia e antropologia. Somente nos últimos quarenta (40) anos ganhou espaço reconhecido em outras áreas, tais como psicologia, educação e administração. Bogdan e Biklen (1994), indicam cinco características do estudo qualitativo, que têm o ambiente natural como fonte direta dos dados e o

pesquisador como instrumento chave. Os estudos qualitativos têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. Neste caso, o pesquisador, durante o trabalho de campo e também na análise de dados, é fundamental no processo de coleta e análise de dados, por isso não pode ser substituído por nenhuma outra pessoa ou técnica: é ele quem observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural.

Para Gil (2010), cabe conhecermos o contexto social e cultural dos fenômenos estudados pela pesquisa educacional, que também se enquadram na subcategoria dos “fenômenos educacionais”, e são representantes da categoria dos “fenômenos sociais”.

A pesquisa qualitativa é de igual forma, descritiva, pois se preocupa em descrever os fenômenos por meio dos significados manifestados no ambiente. Assim, os resultados são expressos na forma de transcrição de entrevistas, narrativas, declarações, fotografias, desenhos, documentos, diários pessoais, dentre outras formas de coleta de dados e informações, organizados em categorias e apresentados.

### **3.1. Tipo e descrição geral da pesquisa: técnicas e estratégias para a coleta de dados**

Num primeiro momento foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório em que realizamos as leituras que fundamentaram teoricamente nossa discussão, cuja finalidade foi possibilitar a ampliação de conhecimento sobre o planejamento como suporte mediático no ensino a distância. Segundo Gil (2010), esse tipo de pesquisa, aparentemente simples, explora a realidade buscando maior conhecimento, para depois planejar uma pesquisa descritiva. O planejamento da pesquisa exploratória é bastante flexível, e possibilita maior clareza do problema e, se for o caso, da hipótese a serem investigados.

Em seguida, foi desenvolvida a pesquisa descritiva que, ainda de acordo com Triviños, tem o objetivo de “descrever com **exatidão** os fatos e fenômenos de determinada realidade” (1987, p. 100, grifos do autor). Porém, como é possível descrever um fato ou um fenômeno com “exatidão”? Obviamente, o autor não quis afirmar que é possível, no campo das ciências sociais, uma descrição fiel da realidade, uma descrição de como ela é. Neste sentido, o autor dá ênfase à importância da metodologia, seguindo procedimentos de coleta e análise, buscando o pesquisador se afastar do objeto e de suas impressões pessoais. É um tipo de estudo muito utilizado em pesquisas sociais, já que se presta a descrever as características de um determinado fato ou fenômeno.

### **3.2. Caracterização do objeto de estudo**

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB é voltado para todo portador de diploma de ensino médio. É ofertado nas modalidades presencial e a distância. O atual projeto acadêmico que orienta o desenvolvimento do curso resultou da reforma curricular para a oferta presencial realizada em 2002, com ampla discussão interna. Para a oferta a distância, iniciada efetivamente no ano de 2007, esse mesmo projeto foi tomado como referência, com alguns ajustes para atender às especificidades dessa modalidade.

Dessa forma, com o intuito de expandir o atendimento a alunos de outros municípios/estados, em 2005, a Faculdade de Educação aderiu ao Edital de Seleção nº 01/2005 SEED/MEC e, a partir do segundo semestre de 2007, iniciou a oferta do curso de Pedagogia a distância, no âmbito do Programa da Universidade Aberta do Brasil – UAB para alunos nos polos de Alexânia e Alto Paraíso, no estado de Goiás, e Carinhanha, na Bahia. Esta primeira oferta (UAB-1) possibilitou o ingresso de 135 alunos no curso, sendo 50 em Alexânia/GO, 35 em Alto Paraíso/GO e 50 em Carinhanha/BA.

Em 2009, a oferta foi ampliada nesses polos e foram abertas vagas para os polos de Águas Lindas e Cidade de Goiás, ambos no estado de Goiás. Ingressaram, nessa segunda oferta (UAB-2), 205 alunos: 42 em Alexânia, 40 em Alto Paraíso, 41 em Carinhanha, 41 em Águas Lindas e 41 em Goiás.

Em 2011, foram abertas mais 75 vagas nos polos de Alexânia e Cidade de Goiás. Assim, no primeiro semestre de 2011 (UAB-3), entraram 150 novos alunos. Chama atenção a significativa demanda pelo curso de Pedagogia a distância nesses municípios. Pelos dados de inscrição ao vestibular realizado em dezembro de 2010, foram 582 candidatos em Alexânia e 392 em Goiás, numa proporção, respectivamente, de 7,76 e 5,23 alunos por vaga, conforme Edital de Seleção.

Ressalte-se que o projeto acadêmico do curso de Pedagogia à distância da UAB/UnB, inicialmente apresentado em 2007, tramitou internamente pela Faculdade de Educação, tendo sido encaminhado ao Decanato de Graduação da Universidade de Brasília. Contudo, não chegou a tramitar em outros âmbitos, como ocorreu com outros cursos, considerando o entendimento, à ocasião, de que a Faculdade de Educação havia optado por seguir o mesmo projeto acadêmico já tramitado e aprovado nos competentes âmbitos institucionais.

O projeto que ora se apresenta neste estudo para os requeridos trâmites no âmbito da instituição com vistas ao

atendimento às condições para aprovação e reconhecimento do curso, retoma o projeto acadêmico apresentado em 2007, com atualização de dados e informações e adaptações necessárias aos requisitos da modalidade a distância. No entanto, não altera a substância do projeto original do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Cabe destacar que foram realizadas alterações no projeto do curso na modalidade a distância, que tiveram como referência os dados e informações resultantes do processo de avaliação que aconteceu em 2011, no contexto da avaliação mais ampla do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação. Desde 2011, foi implementando o novo projeto pedagógico para o curso de Pedagogia à distância da UnB / UAB, após aprovação pelos colegiados próprios.

No decorrer do segundo semestre de 2013, o curso de Pedagogia UAB/UnB contou com 26 professores e 42 tutores a distância, tendo em vista suas atuações nas disciplinas previstas para o referido semestre, que eram para Pedagogia UAB2 – 10º semestre: Literatura e Educação; Psicologia Social na Educação; Projeto 5 Fase 2 – TCC; e para a Pedagogia UAB3 – 6º semestre: Ensino de Ciência e Tecnologia 1; Administração das Organizações Educativas.

Educação matemática 2; Educação Infantil; Projeto 3 Fase 2 – Educação Infantil e Políticas Públicas Municipais;

Projeto 3 Fase 2 – Educação Integral e Políticas Públicas;  
e, Projeto 3 Fase 2 – Políticas Públicas.

Acerca do número de tutores presenciais, havia um total de 15 profissionais divididos entre os pólos. Cada tutor acompanha uma turma dos projetos UAB2 e UAB3) em seu polo. No caso da UAB3, estão abertas duas turmas no polo de Goiás e duas turmas no polo de Alexânia, o que culminou na necessidade de dois tutores presenciais para cada polo. Além disto, há tutores presenciais designados especificamente para acompanhar o andamento das atividades de Trabalho de Conclusão de Curso.

### **3.3. Participantes do estudo**

Conforme descrito por Gil (2010), as pesquisas sociais podem atingir um universo de variáveis muito extenso, o que as tornam complexas. No caso de nosso estudo, a determinação da amostra se fez por base intencional [escolhidos intencionalmente] para determinar a sua dimensão. Assim, procuramos uma maior representatividade do grupo de sujeitos para participação deste estudo.

Nessa perspectiva, este estudo utilizou a “amostragem por tipicidade ou intencional e não probabilística” (GIL, 2010, p. 94), que consiste em selecionar um subgrupo da população de professores que atuam no curso de Pedagogia a distância do sistema UAB/UnB que possa ser considerado representativo de toda a população, com base nas informações disponíveis. Assim, o universo pesquisado foi de dez (10) professores, e forma que fossem contempladas as diferentes áreas de formação que o curso oferece (ciências humanas, da vida, artes, linguagem, ciências exatas). Serão investigados os professores que atuam na supervisão da construção do material didático das disciplinas dos cursos que desenvolvem.

### **3.4. Instrumentos de pesquisa**

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, descreveremos as características gerais do instrumento para coleta de dados: entrevista semiestruturada.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 1991). Assim, a presença do pesquisador no momento da coleta de dados da pesquisa é fator fundamental para a realização da entrevista. A vantagem desta técnica é que ela pode ser realizada com todos os segmentos da população, incluindo os analfabetos. Permite analisar atitudes, comportamentos, reações e gestos, além de dar maior flexibilidade ao entrevistador. Na opinião de Selltiz e parceiros de estudo, a flexibilidade possibilita ao entrevistador “explorar áreas nas quais existe pouca base para saber quais as perguntas que podem ser feitas ou qual maneira de fazê-las” (SELLTIZ et. al., 1972, p. 271).

A entrevista possibilita obter maiores informações, pois além da fala, dos depoimentos, é possível perceber a linguagem gestual do respondente. Assim, além de observar o que diz o respondente, podemos perceber como é dito. Isto exige do pesquisador um olhar atento a todas as manifestações do entrevistado, considerando desde a linguagem oral até a linguagem gestual. Estes aspectos

qualificam a entrevista como a técnica mais adequada ao presente estudo.

Zanella (2009) considera que é necessário que o entrevistador tenha habilidade e sensibilidade para utilizar a técnica, já que a interação entre pesquisador e pesquisado é intensa. Por esta técnica, o pesquisador precisa ter clareza sobre qual é a informação que precisa. Para isso, podemos ter alguns cuidados, tais como: planejar a entrevista, definindo claramente qual é o seu objetivo; conhecer com antecedência o entrevistado e o campo de pesquisa; agendar previamente a hora e o local do encontro e garantir o sigilo e a confiabilidade dos dados e da identidade do entrevistado.

Zanella (2009) alerta também ao entrevistador que:

O entrevistador pode manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa (p. 45).

Já Minayo chama a atenção para a “palavra como símbolo de comunicação”, pois é por meio desta que o entrevistado se comunica e expressa seus valores, sentimentos, opiniões, dentre outras manifestações pessoais (1996, p. 109). É também uma forma de transmitir,

“através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (Minayo, 1996, p. 100).

A entrevista pode ser categorizada em: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Para esta investigação consideramos ser mais adequada a entrevista semiestruturada, pela qual o entrevistador dispõe de um roteiro-guia, mas não necessariamente pode seguir a ordem determinada. Se necessário, o entrevistador tem a liberdade de incluir novos questionamentos durante o encontro, sem perder os objetivos da investigação.

Zanella (2009) afirma que o questionário de entrevista pode ser dividido em três blocos de perguntas. Um, delimitando o perfil do docente; o segundo, o comportamento; o último, a avaliação. A autora esclarece que nem sempre esses três grupos de perguntas estão presentes em todos os questionários de entrevista.

O que determina qual conteúdo ou assunto será pesquisado é a problemática e os objetivos da pesquisa. No nosso caso, optamos pela estrutura do questionário de entrevista que possibilita somente avaliar uma circunstância ou fato, especificamente sobre como o planejamento é visto pelos professores em relação à sua prática pedagógica.

A realização de entrevista é importante pelo caráter de interação que se atinge com o entrevistado. Este instrumento foi utilizado com objetivo de aprofundar a análise das percepções dos sujeitos sobre suas práticas de

planejamento e a relação deste com a mediação pedagógica de sua ação enquanto docente no curso de Pedagogia a distância.

### **3.5. Procedimentos de coleta e análise dos dados**

Os dados foram coletados posteriormente à adequação do projeto conforme orientações da presente banca de qualificação. Primeiramente, foram selecionados os sujeitos. Em seguida, foram previamente agendados os horários de realização da entrevista. Os eixos de orientação dos conteúdos das entrevistas semi-estruturadas foram construídos seguindo o modelo das diretrizes e dimensões apontadas por Vecture (2006), e seguem descritos a seguir.

Embora reconheçamos que o estudo de Vecture foi desenvolvido nos moldes da educação infantil, os pressupostos levantados nos permitiram fazer as adequações necessárias ao escopo de nosso estudo.

Esclarecemos também que, a compreensão acerca de mediação foi adaptada à dimensão de afetividade, pois partimos do pressuposto de que a mediação, por vias dialógicas, ocorre por meio de relações sociais estabelecidas entre professores e alunos e, que estas relações possuem certo grau de afetividade, conforme aponta Pesce (2008) quando trata dos vínculos afetivos e

elos de confiança que fortalecem a autonomia dos estudantes e o processo colaborativo. No campo da afetividade encontramos respostas que evidenciam a postura do professor como um mediador que expressa um envolvimento afetivo com o aluno, através do incentivo a participação e a iniciativa do mesmo por meio da ação de planejar, que nas palavras de Tijiboy e outros (2009) vai além da própria ação pedagógica e perpassa todos os sujeitos envolvidos no processo.

Assim, como fundamento para a categorização das questões da entrevistas sobre esse estudo os princípios norteadores destes eixos serviram de base para identificar a atitude de mediação pedagógica e do planejamento pedagógico do docente quanto a:

**“focalização”**

- Definição de planejamento;
- Percepções docentes sobre mediação pedagógica com foco na realização de tarefas pelos alunos;

**“expansão”:**

- Organização do trabalho na EaD
- Criação de mecanismos que possibilite ao aluno buscar conhecimento fora de seu conteúdo programado.

**“afetividade”**

- Compreensão sobre mediação pedagógica

- Percepção docente sobre a qualidade de sua ação pedagógica

#### **“recompensa”**

- Compreensão sobre sistema de avaliação
- Organização de atividades avaliativas

#### **“regulação”**

- Organização do cronograma de atividades.
- Monitoramento da ação para alcançar o objetivo.

#### **“gerenciamento”**

- Percepção docente sobre o tipo de liderança que exerce na disciplina virtual.
- Gerenciamento do tempo na realização das atividades.

#### **“reflexão”**

- Quanto ao professor planejar com intuito de provocar o raciocínio crítico do aluno.
- Percepção sobre a relação direta entre planejamento e na mediação pedagógica.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor selecionado, com uso de um gravador simples, a partir do roteiro de entrevista previamente aprovado na qualificação do programa de mestrado. Após a realização das entrevistas, foram realizadas as análises dos dados.

Acerca da análise dos dados, de acordo com Zanella (2009), na abordagem de pesquisa qualitativa, há a possibilidade de busca por compreender a realidade a partir da descrição de significados, de opiniões, visto partir da perspectiva do participante e não do pesquisado.

Para atender a este fundamento, diferentes técnicas de análise são utilizadas, como análise de narrativa, do discurso, de conteúdo, a técnica fenomenológica de análise, entre outras. Nessa investigação foi utilizada apenas a técnica de análise de conteúdo, seguindo Manayo (2002), Richardson et. al. (2007), Bardin (1985) para realizarmos a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia assim como na apresentação dos dados decorrentes das entrevistas, pois é, ainda, uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas sociais.

A análise de conteúdo trabalha com materiais textuais escritos, tanto textos resultantes do processo de pesquisa - como as transcrições de entrevista e os registros das observações -, como textos produzidos fora do ambiente de pesquisa, como jornais, livros e documentos internos e externos das organizações.

A análise do conteúdo, conforme orientam Minayo (2002) e Richardson (et. al., 2007), é adequada ao escopo desta pesquisa pois pode ser utilizado para análises de obras com o intuito de identificar o estilo e/ou descrever a personalidade do autor; essencialmente temática de documentos; ideológica e da estrutura gramatical de obras;

de depoimentos de pessoas (representantes de grupos sociais, de eleitores, de usuários de serviços públicos, entre outros); de textos didáticos e; de mensagens de documentos. Conforme Zanella, a análise de conteúdo é constituída de três fases: a pré-análise; a análise do material (também chamada de descrição analítica); e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. E apresenta como o pesquisador se organiza para desenvolver este tipo de análise qualitativa. A seguir, explicamos cada uma das fases:

- **pré-análise:** é a fase de escolha e organização do material. Essa escolha depende integralmente do que o pesquisador procura e do que espera encontrar. Tem como orientação a questão norteadora ou problema de pesquisa e os objetivos. Após a reunião das informações obtidas nas entrevistas, nos documentos e nas anotações resultantes das observações, pode-se iniciar o processo com uma leitura geral, que Bardin (1985) chama de “leitura flutuante”;
- **análise do material (ou descrição analítica do conteúdo):** o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pela pergunta de pesquisa, pelos seus objetivos e referencial teórico-metodológico;
- **interpretação dos resultados:** é a etapa em que o pesquisador, apoiado nos resultados, pode correlacionar o conteúdo do material com a base teórica referencial a fim de torná-los significativos e válidos (ZANELLA, 2009, p. 129-130).

A análise de dados, sejam oriundos de uma entrevista semi-estruturada ou do PPC do curso de Pedagogia, requer forçosamente um procedimento interpretativo. Neste caso, nos pautamos na análise de conteúdo, para que a atitude interpretativa dos dados seja “sustentada por processos técnicos de validação” (BARDIN, 2011, p.20).

A análise do conteúdo tem servido a diferentes propósitos de pesquisa. E se classifica como uma técnica de tratamento de dados preexistentes, recenseados, classificados e quantificados de uma determinada realidade. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p.24).

Isso se encontra em consonância com o que diz Bardin (2011), pois a autora anuncia que a análise de conteúdo objetiva “classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas, segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido” (p.43).

De uma forma geral, a análise de conteúdo busca conhecer o conteúdo manifesto das experiências docentes acerca do planejamento e da mediação pedagógica.

O que de fato nos interessa é a busca por elementos que permitam um melhor olhar sobre o processo de mediação pedagógica e sua relação com o planejamento pedagógico.

Franco (2008, p.12) aponta que “o ponto de partida para análise do conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Diante de nosso objetivo central que é a buscar compreender qual a relação que existe entre planejamento e mediação pedagógicos em cursos a distância, percebemos que nosso estudo se alinha com as orientações quanto à utilização da análise de conteúdo, pois tanto o PPC de Pedagogia, quanto as falas dos docentes entrevistados podem nos fornecer subsídios para verificar e clarificar como aquela relação se manifesta no contexto em questão.

É importante ressaltar que, conforme aponta Franco (2008, p.16), “toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais”, o que, por sua vez, está relacionado a nosso estudo, pois este buscou apresentar as concepções de mediação pedagógica e o planejamento da prática pedagógica do docente que atua com educação a distância.

O ponto de partida para análise de conteúdo são as falas dos docentes entrevistados. Os conteúdos presentes na comunicação, de acordo com Franco (2008, p. 27), podem ser manifestos ou latentes, e cabem ao pesquisador seguir em suas análises para que “os resultados da análise de conteúdos possam refletir os objetivos da pesquisa e

possam ter como apoio os indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”.

Ainda conforme Franco (2008), a análise de conteúdo possui três campos: métodos lógico-estéticos e formais; métodos lógico-semânticos e métodos semânticos e semânticos estruturais.

Franco (2008) observa, ainda, que a linguagem exerce um importante papel em análise de pessoas ou grupo de pessoas. A questão da linguagem na construção da pesquisa em Ciências Sociais torna-se relevante na medida em que esta pode ser entendida como uma construção que ocorre a partir de um contexto social. A leitura de um fenômeno social está intrinsecamente dependente da noção que se tem acerca do papel da linguagem na interpretação da realidade. Existe uma importante relação entre significado e sentido de uma palavra já que o primeiro está relacionado com a absorção, compreensão e generalização de um objeto em nível coletivo e o outro se relaciona com a atribuição de significado pessoal.

Na análise de conteúdo, assim, as respostas dos professores entrevistados, são analisadas como indicadores indispensáveis para a compreensão das concepções ligadas à prática pedagógica, tendo em vista a importância da valorização das manifestações pessoais, da expressão verbal ou enunciada dos sujeitos participantes.

Nosso estudo se aproxima do método lógico semântico, pois não nos preocupamos em analisar a estrutura formal das falas e nem buscamos desvendar com profundidade os sentidos ocultos das palavras. Assim, nossa leitura destas falas foi realizada “a partir do conteúdo manifesto e considerando como evidência (...) o conteúdo imediatamente acessível” (FRANCO, 2008, p.35). Outro fator que nos orienta em direção ao método lógico semântico está na busca de eventuais relações a partir da compreensão do sentido destas falas, principalmente na indicação da relação entre o ato de planejar e a efetividade da ação pedagógica em se tratando de educação a distância.

Finda a apresentação da metodologia de aporte de nosso estudo passaremos à apresentação dos resultados alcançados durante nossas investigações. Estes resultados foram sistematicamente organizados seguindo os objetivos anteriormente apresentados.

#### **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Neste capítulo estão apresentados os dados coletados, seguindo de suas análises. Objetivando uma organização mais sistemática das informações, este capítulo foi dividido em três subtítulos, conforme os objetivos específicos deste estudo. O primeiro trata de uma análise do PPC de Pedagogia, buscando identificar como as categorias planejamento e mediação pedagógica estão indicados e relacionados. O segundo trata da apresentação e da análise dos resultados das entrevistas realizadas com docentes que atuam no curso de Pedagogia a distância. Por fim, o terceiro subtítulo trata de caracterizar a mediação pedagógica como parte do planejamento e vice-versa.

Para otimizar o processo de análises dos dados, mesmo ciente de que a repetição pode levar à fadiga durante a leitura, optamos por elaborar esta apresentação sempre que considerarmos prudente para a análise dos dados qualitativos separarmos a discussão baseada nos eixos orientadores da entrevista, quando houver divergência de informações abordaremos todas as possibilidades de respostas.

Aproveitamos este espaço introdutório, para esclarecer uma dificuldade encontrada, na pesquisa que transpassará a maior parte do processo de apresentação dos resultados. O curso no momento da coleta de dados estava passando por uma reforma curricular.

Em nosso procedimento metodológico nos organizamos para realizar uma análise do projeto pedagógico do curso, objetivando identificar onde e como o planejamento estava presente e, ainda, como a mediação pedagógica foi relacionada com o planejamento. Num segundo momento, buscamos verificar, por meio de entrevistas semiestruturadas, quais as concepções dos professores que atuam no curso a distância sobre estes dois conceitos e ainda como estes professores costumam planejar sua ação docente.

As entrevistas realizadas foram classificadas de acordo com as categorias de mediação propostas por Vectore (2006), simplificadas pelos eixos de focalização, significação, afetividade, recompensa, regulação, gerenciamento e reflexão.

Porém, infelizmente o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília estava passando por reformulação de seu PPC, cuja última aprovação ocorreu em 2011. No percurso desta investigação muitas alterações foram sendo sugeridas neste ínterim, o que impossibilitou uma análise mais fidedigna desta realidade.

Um dos motivos para que isto ocorresse está centrado no processo avaliativo que o curso se encontrava - fase de reelaboração curricular. Supomos que alguns docentes entrevistados participaram destas discussões e estavam com o discurso politicamente orientado ao tema da reforma curricular e da necessidade de mudanças de

paradigmas educacionais, o que trouxe elementos aquém do idealizado no roteiro de entrevista semiestruturada.

Este fato também gerou reflexos na coleta de dados realizada pela entrevista, como demonstrado no subtítulo referente a esta discussão. Os entrevistados apresentaram respostas às questões que, poucas vezes, não correspondiam ao problema, mas que de modo geral atenderam aos propósitos do estudo.

Mesmo assim, compreendemos como prudente apresentar os resultados, pois estes, de modo geral, respondem ao objetivo específico da pesquisa que é apresentar as concepções de planejamento e mediação de professores que atuam no curso de Pedagogia a distância.

Após estes esclarecimentos, e diante da realidade tácita que esta pesquisa se concluiu, informamos que os objetivos principais da pesquisa foram analisados e seguem sistematizados a seguir.

#### **4.1 PPC Pedagogia EaD, Mediação Pedagógica e Planejamento Pedagógico**

Um projeto pedagógico de um curso é o exemplo mais claro da pré-existência de uma ação de planejamento pedagógico de qualquer curso de nível superior. O curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília possui o

mesmo projeto pedagógico do curso de Pedagogia presencial.

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília as atividades educacionais a distância se iniciaram em meados de 1970.

A Faculdade de Educação foi pioneira nessa iniciativa, criando, em 1975, a habilitação em Tecnologia Educacional. Em 1979, a UnB estabeleceu convênio com a *Open University*, com vistas à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No ano de 1981 foi realizado, na Faculdade de Educação, o I Seminário Nacional de Informática e Educação, que tornou-se um marco importante para delimitar a atuação da Faculdade de Educação e também da própria Universidade no campo da educação e tecnologia.

Já na década de 1990, foi pactuado na Faculdade de Educação o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD, cuja finalidade era além de congregar um número significativo de universidades públicas voltadas ao ensino a distância e também dar início ao projeto da Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE.

Foi então que, no ano de 1996, a Faculdade de Educação deu início ao curso de “Especialização em Educação Continuada e a Distância”, que teve o apoio da Cátedra da Unesco de Educação a Distância e do Ministério da Educação/MEC.

Tempos depois, em 2006, pioneiramente, foi então criado o curso de Pedagogia a distância, seguindo os mesmos padrões do projeto pedagógico do curso presencial.

Assim, a Faculdade de Educação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil/UAB, instituída pelo Decreto 5.800, de 06 de junho de 2006, cuja finalidade era expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação, no intuito de atender alguns objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, no que tange às diretrizes para a Educação Superior, no sentido de estabelecer:

[...] uma política de expansão que diminua as desigualdades e oferta existentes entre as diferentes regiões do país (...), e (...) um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada [...] (Item 4.3).

O curso de Pedagogia a distância tem como suporte tecnológico o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e adota modelo de curso a distância com atividades presenciais, de acordo Decreto 5.622, que determina encontros presenciais nos polos aos quais os alunos estão vinculados.

O currículo do curso a distância é similar ao presencial, com avaliações adequadas à proposta do ensino presencial, estágios como previstos nas Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN), defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas aos laboratórios de ensino.

Embora não seja objeto de interesse deste estudo, um dos fatores que ordenam um olhar cuidadoso sobre a relação entre o planejamento e a mediação pedagógicos está centrado na transposição da Pedagogia presencial na Pedagogia a distância. Há que levarmos em conta que entre a educação presencial e o a distância persistem alguns elementos que em outros estudos se apresentam de forma distinta como a evasão, o domínio das ferramentas tecnológicas, a formação adequada dos docentes para atuar na educação a distância, a falta de estudos que apresentem a realidade que envolve o educando a distância, ausência de tecnologias nos polos, o que pode, por sua vez, causar confusões categóricas acerca da utilização do mesmo projeto pedagógico para os dois cursos.

Assim, ratificamos que nosso foco está realmente no projeto pedagógico, sua organização sistêmica, com vistas a verificar como o planejamento deste se relaciona com a mediação pedagógica e poderá auxiliar o docente na realização de sua prática pedagógica.

Desta forma, acerca da análise do projeto, temos verificado que esta é uma possibilidade ímpar de se compreender como está inserido e dinamizado o processo de mediação e planejamento pedagógicos no curso de Pedagogia a distância.

Esclarecemos, ainda que, antes de tudo, é preciso conhecer um pouco da história de concepção deste projeto para se compreender como aqueles conceitos são relacionados. No decorrer dos anos de 2010-2014, a Direção da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília envolveu toda a comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos) na tarefa de revisar e sugerir alterações no referido PPC, com vistas à construção de relações mais democráticas e coletivas e com o objetivo de efetivação da autonomia e da identidade da Faculdade de Educação que, no ano de 2013, completou 50 anos.

A construção do Projeto Político Pedagógico é uma das ações fundamentais para nortear a organização de qualquer Instituição de Ensino, e pode ser entendido como o “conjunto de princípios e práticas que reflete e recria a cultura, projetando a cultura organizada que se deseja, visando a intervenção, transformação da realidade [...]” (LIBÂNEO, 2000, p.125).

Para Hernandez (2000, p.137):

[...] um Projeto Político-Pedagógico não pode ser imposto nem pode ser ditado por instâncias políticas, e sim pode ser construído pelos professores, junto com a comunidade, para poderem escrever a sua história.

Sob esta ótica, pudemos constatar que a reestruturação do um projeto pedagógico do curso de Pedagogia passou por uma sistematização do processo do planejamento participativo que se concretiza e foi se

aperfeiçoando no percurso de execução e implementação das intencionalidades e ações previstas. De forma geral, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia pode ser compreendido como um instrumento teórico-metodológico para intervenções e mudança da realidade.

É importante esclarecer que a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UnB também possui um “Projeto Político Pedagógico (PPP)”, que engloba uma dimensão política. Assim, conforme pontua Veiga (2013) tem-se que esta dimensão política traz a compreensão de que o PPP parte da intenção para transformar-se em ações. E também traz a dimensão pedagógica, pois se traduz em concretizar-se por meio de ações educacionais, no planejamento educacional e de ensino, na concepção de currículo, na organização do trabalho pedagógico e no processo de gestão do espaço escolar.

Por este princípio, o PPP da FE/UnB pode ser compreendido como um instrumento que otimiza ações, recursos materiais e financeiros; assegura princípios filosóficos; reflete os valores da instituição; define políticas; e, articula a gestão da instituição com as políticas nacionais. Desta forma, quando percebemos esta sistematização na fundamentação do projeto pedagógico do curso, também verificamos o ato de planejar o trabalho que se tem a intenção de realizar, assim como projetar o futuro, para então alcançar a realização do ato em si.

O planejamento pedagógico também está evidenciado na própria natureza do projeto pedagógico do curso (PPC de Pedagogia), pois este norteia a direção a que o curso pretende alcançar e está em consonância com o PPP da FE/UnB. O PPC de Pedagogia possibilita que as potencialidades sejam destacadas e as fragilidades equacionadas. Ao ser elaborado e reanalisado o projeto caminha para o acerto, e traz imbricada a necessidade também de reconfiguração das práticas pedagógicas em torno do seu potencial inovador e das possibilidades coletivas.

Como nosso foco é a análise descritiva do PPC de Pedagogia, ressaltamos que a metodologia proposta para o desenvolvimento das atividades nos diversos espaços formativos do curso “baseia-se no diálogo, na aproximação, na busca coletiva de verdades, na temporalidade, na tolerância complementada com a aceitação sem medo da contradição, da incerteza, da indeterminação, do imprevisível, do relativo e do provisório e acreditar que o caminho se faz caminhando, de preferência juntos” (PPC, 2011, p. 9). Nesse sentido, enfatiza-se o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação mais efetiva e significativa com os objetos de estudo. Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participações em eventos configuram-se como atividades presenciais desenvolvidas como metodologias tanto no

curso presencial quanto no curso a distância, apropriadas para atender aos objetivos do curso.

A estrutura curricular planejada do curso de Pedagogia oferece ao futuro profissional as oportunidades e os meios para a progressiva estruturação da sua identidade no decorrer do curso e depois, ao longo de sua carreira. Partindo do pressuposto de que o currículo é algo aberto e em movimento, a estrutura curricular pode ser vista como uma rede [currículo em rede] com um número pré-fixado de nós essenciais que constituem pontos de referência para a ampliação das trajetórias formativas de sujeitos aprendizes.

Na estrutura curricular do curso destaca-se o termo fluxo para enfatizar o conceito de fluidez, de flexibilidade, de roteiro orientador. O fluxo apresenta um conjunto de conteúdos denominados estudos ou áreas.

1. As disciplinas obrigatórias - buscam assegurar um mínimo de conteúdos que assegurem a Pedagogia como reflexão e prática social, formado por componentes obrigatórios que remetem, primeiramente às ciências pedagógicas propriamente ditas e às ciências da educação.

2. Os Projetos – estes são o eixo central da estrutura curricular e consistem em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações em que os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações.

De um ponto de vista mais operacional, a formação nos projetos assume as seguintes características:

- a) articulação ensino/pesquisa/extensão;
- b) desenvolvimento no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo um equipe de professores;
- c) as vivências ao longo de oito semestres, culminam num Trabalho Final de Curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos.

3. As disciplinas optativas – constituem a possibilidade de estudos oferecidos dentro ou fora da Faculdade de Educação. Que no caso da EaD já são pré-estabelecidas por parte da coordenação de curso, que disponibilizam uma por semestre conforme o fluxo do curso a distância.

Internamente à FE cabe às áreas temáticas nas quais os docentes vêm se articulando nos últimos tempos (Política Educacional, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Multiculturalismo e Educação, História da Educação, Administração da Educação, Filosofia na Escola, Tecnologias na Educação, Educação Matemática, Ensino de Ciências e Tecnologia, Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância, Formação Docente, Educação Ambiental, Educação e Trabalho, Orientação Educacional, Educação Especial, Cultura das Organizações Educativas, e outras) oferecerem aos graduandos outras opções de estudos articulando com os projetos e preferentemente a partir dos desafios da prática educativa e pedagógica.

4. Os estudos independentes – são atividades complementares que facultam aos formandos a busca de enriquecimento de sua formação em todo e qualquer ambiente em que tal possa se verificar. Há várias atividades das quais os estudantes participam, ricas de contribuição à formação, tais como: a participação em congressos, direção de organizações estudantis ou acadêmicas, organização de encontros de formação, monitorias, estágios diversos, e estudos complementares, entre outros.

5. Integralização de créditos - para finalizar o curso, o/a aluno/a deve cumprir 214 créditos:

a) Disciplinas obrigatórias: 136 créditos.

b) Disciplinas optativas: 78 créditos.

c) Disciplinas Módulo Livre: até 24 dos 78 créditos em disciplinas optativas.

d) Estudos Independentes: até 24 créditos.

e) Atividades de extensão continuada: máximo 23 créditos.

Os conteúdos curriculares previstos no PPC de Pedagogia têm como objetivo formar um pedagogo: a) com conhecimentos acerca da escola e da organização do seu trabalho pedagógico; b) capaz de produzir conhecimentos por meio da pesquisa, da análise e da aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e, c) capaz para a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Para favorecer que os objetivos do curso sejam alcançados, os conteúdos curriculares foram distribuídos em disciplinas e em espaços formativos diversos (Projetos, Estudos Independentes etc.). A maior parte das disciplinas (obrigatórias e optativas) tem carga horária de 60 horas semestrais, compatíveis com necessidades formativas a que se propõem. Ressalta-se que o curso tem duração de 3210 horas, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Pedagogia, prevendo tempos para a formação técnico-científica, para a prática de estágio e para estudos independentes.

O curso de Pedagogia busca assegurar um mínimo de disciplinas, formado por componentes obrigatórios que remetem, primeiramente às Ciências Pedagógicas propriamente ditas (referentes às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), em seguida às Ciências da Educação: Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia,

cujos registros o pedagogo deve saber identificar para bem encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática põe cotidianamente diante dele e, finalmente, aqueles estudos de ordem organizacional e administrativa, remetidos ao campo da gestão educacional, que permitam aos pedagogos situarem seu trabalho nos contextos micro-político e micro-organizacional cuja dinâmica interfere diretamente nele, mas sabendo articulá-los aos planos macro-político e macro-organizacional, considerando-se que, mais que individual, ele faz parte de um projeto institucional, de natureza coletiva.

As disciplinas optativas constituem espaço privilegiado de aprofundamento das questões formativas abordadas nas disciplinas obrigatórias, permitindo aos estudantes conhecer e/ou aprofundar conhecimentos em áreas emergentes da Pedagogia ou em áreas que despertaram interesse para pesquisa e atuação profissional.

Quando observamos mais especificamente o currículo do curso de Pedagogia, que está disponibilizado nos meios digitais da Faculdade de Educação e também da própria UnB, questionamos que o simples acesso à informação não é suficiente para apreensão, por parte do aluno, da finalidade do mesmo e nem de sua dimensão educativa, política e social.

O modo de desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação está coerente com a normatização vigente, a saber as Diretrizes Curriculares Nacionais, e permitem a possibilidade de garantir

oportunidades e meios para a progressiva estruturação da identidade profissional do futuro pedagogo.

Ante o observado, percebeu-se que os dados encontrados no currículo do curso de Pedagogia apontam para um planejamento curricular de modo a garantir um aperfeiçoamento para a metodologia dos projetos, objetivando atenuar dificuldades tanto estruturais como epistemológicas de modo a demonstrar de forma clara a formação para a identidade profissional do pedagogo com base docente.

Acerca dos propósitos do curso, o curso de Pedagogia busca formar profissionais para docência na educação infantil e no início de escolarização no ensino fundamental na perspectiva do trabalho com os diferentes sujeitos da aprendizagem e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.

A formação acadêmica dos estudantes gira em torno da correlação ensino, pesquisa e extensão com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. Articula conhecimentos no campo cultural e histórico, tais como: didático-pedagógicos, sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos e artísticos.

Conforme o projeto pedagógico, o curso de Pedagogia está estruturado de maneira que propicie preocupação com a construção de uma identidade profissional dos pedagogos marcada por uma profunda

consciência de significação de seu papel sócio-histórico como educadores.

Um dos fatores que merecem destaque durante a análise está na relevância da multi-trans-interdisciplinariedade do currículo do projeto pedagógico do curso. Por meio da análise do conteúdo do projeto pedagógico foi verificada toda organização acadêmica, pedagógica, administrativa e política do curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação, o que fortalece a sistematização do planejamento neste curso.

A reorganização da Faculdade de Educação com vistas à obtenção de uma estrutura mais orgânica, por subáreas de conhecimento, certamente representam a realização do planejamento conjunto entre os professores que ministram disciplinas tanto no ensino presencial, quanto na modalidade do curso a distância.

Outro fato detectado está na organização estrutural do currículo, no qual percebemos a possibilidade de um maior suporte entre teoria-prática assim como a viabilidade de um aprofundamento no conteúdo das disciplinas.

De uma forma geral, ficou constatado que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia acompanha o próprio processo de mudanças na cultura organizacional da Universidade de Brasília, que se expõe a partir da mudança das estruturas institucionais e dos recursos humanos rumo à excelência.

O planejamento pedagógico visando à obtenção de melhorias nas práticas pedagógicas se relaciona à

necessidade de mudança da própria Pedagogia, que busca cada vez mais se reinventar e se adequar às necessidades deste novo modelo de sociedade da informação.

#### **4.2. Apresentação dos resultados das Entrevistas e Análises**

As análises das questões semiestruturadas foram realizadas por meio de parâmetros qualitativos. As respostas abertas oriundas das entrevistas foram tratadas de forma qualitativa por meio da adaptação da técnica de análise de conteúdos de Bardin. A organização da análise ocorreu em torno de três pontos propostos por esta técnica: a “pré-análise”, a “exploração do material” e o “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, já descritos na metodologia (BARDIN, 2011, p.125).

Para apresentar o perfil de nossos professores entrevistados, esclarecemos que da nossa amostra inicial de dez (10) professores, nove são do sexo feminino e apenas um professor é do sexo masculino. As idades do grupo de participantes encontram-se entre os 38 e 67 anos, sendo que a maior parte deles, totalizando seis sujeitos, encontra-se entre os 50 e 59 anos de idade.

Quanto ao uso das novas tecnologias da informação, comunicação e expressão [NTICE], todos os dez

professores possuem computador e acesso à internet em suas residências, assim como todos eles afirmaram acessar as páginas da disciplina do curso de Pedagogia UAB/UnB. Entretanto, o tempo utilizado com atividades referentes à organização da disciplina na plataforma do curso pode variar bastante, dependendo da etapa desta organização. Isto é o que comenta um professor: “se for para começar a disciplina do zero, levo umas 20 horas por semana, mas se for para acompanhamento, gasto umas 10 horas por semana, ou até menos”.

Já diante dos dados sobre o perfil acadêmico dos professores entrevistados, obtemos que um deles possui bacharelado, e nove possuem licenciatura, a maior parte com a conclusão entre 1972 e 2000. Dos dez professores, sete frequentaram universidades públicas de ensino superior e outros três cursaram a graduação em instituições privadas. Quanto as habilitações obtidas, dois possuem graduação em Pedagogia, e os oito restantes possuem graduação em habilitações diferentes, cada qual, como Psicologia, História, Matemática, Artes, Filosofia, Geografia, Música e Educação Física.

Acerca da realização da formação em nível de pós-graduação, todos os entrevistados cursaram em instituições públicas de ensino. De forma geral, oito dos participantes possuem doutorado em áreas diversas, como Antropologia Social, Educação, Psicologia, Gestão ambiental. E dois entrevistados possuem mestrado. Quanto aos períodos de

conclusão da última pós-graduação, a maior parte dos entrevistados concluiu sua pós-graduação entre 2001 e 2008.

Nove docentes atuam como professores da Faculdade de Educação da UnB como professores efetivos da carreira de magistério superior, tanto nas disciplinas do curso de Pedagogia presencial quanto na Pedagogia a distância. Apenas um deles atuava somente no curso de Pedagogia a distância. Outro fator relevante, é que seis destes professores atuavam no curso de Pedagogia a distância desde o início da oferta do curso.

Ainda na experiência destes professores com o curso, ministrando disciplinas, procuramos identificar quantas vezes que o profissional organizou e/ou supervisionou disciplinas na UAB (uma mesma disciplina ou disciplinas diferentes), tendo em vista que a atividade de autoria de uma disciplina leva à reflexão sobre a prática educativa e as novas descobertas de estratégias de ensino. Assim, destes professores apenas três ministraram uma disciplina duas vezes, outros seis professores possuem a experiência de organizar disciplinas com três ofertas [2007, 2009 e 2011] e um dos docentes já trabalhou com quatro disciplinas, assim, em quatro semestres distintos.

Todos os dez professores investigados possuem experiências com pesquisas e atividades em EaD, seja na supervisão e/ou elaboração de disciplinas. Assim como, todos possuem experiências anteriores em diferentes níveis

de ensino, passando por extensão, graduação e também de pós graduação, mas sempre no contexto da EaD.

As análises das entrevistas preservam a identidade dos sujeitos que foram identificados pela consoante 'P', seguida pela ordem numérica, representados siglas P1, P2, P3, P4, P5, até o número P10.

A primeira observação foi a de estabelecer uma sistematização dos dados, com a seleção das questões e a degravação das fitas de entrevistas para, logo em seguida, analisar os documentos contendo as informações levantadas, tomando como referência os eixos orientados e os objetivos de nosso estudo.

Assim, chegou-se ao ponto de estabelecer as relações entre o planejamento e as formas de relação entre este e as práticas mediativas do docente no contexto da educação a distância.

Para analisar estes resultados, salientamos que apenas foram participantes deste estudo o professor-supervisor que atua no curso de Pedagogia a distância, e não os demais agentes que atuam diretamente com o curso. Optamos por comentar cada pergunta e sua variedade de respostas, seguindo de uma reflexão mais direta ao padrão que os entrevistados comentaram acerca dos itens.

Os resultados foram sistematizados, baseados nas considerações dos entrevistados, segundo a sequência dos eixos estabelecidas para o estudo, a saber, a focalização, a

significação, a afetividade, a recompensa, a regulação, ao gerenciamento e a reflexão que foram extraídos da apresentação de Vectore (2006). Em cada um destes eixos, são expostos os resultados procedes das entrevistas.

#### **4.2.1 Focalização e Significação**

Os resultados referentes aos primeiros eixos deste estudo [focalização e significação] evidenciam a percepção dos entrevistados sobre o foco do professor ao desenvolver sua prática pedagógica e o significado do planejamento possui no seu entendimento. Neste sentido, estão correlacionadas as falas que são representadas por explicações, demonstrações, exemplificações, perguntas e frases que consideram tal objetivo.

Neste primeiro eixo foram consideradas as duas primeiras questões da entrevista. Que foram: Para você o que é o planejamento em EaD? E – qual a importância do planejamento para sua prática pedagógica? Por meio destas questões, objetivou-se verificar as percepções dos docentes sobre o planejamento pedagógico, assim como se os professores verificavam reflexos de seu planejamento na sua ação docente, envolvendo para tanto os demais agentes do processo educativo, como facilitar o trabalho dos tutores e também orientar o aluno para o desenvolvimento das atividades.

Expomos a seguir algumas respostas dos professores pesquisados acerca da primeira pergunta, que destacamos para fundamentar este estudo.

Conforme o docente P2, “[...] o planejamento nada mais é de que um processo que requer reflexão em relação à realidade em que se inserem os alunos sejam eles presenciais ou a distância. É ele que é o responsável pelas mudanças no processo educativo. Para atingir os objetivos é fundamental o planejamento”.

Já o docente P5 responde à questão afirmando que “fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade do curso e da sala de aula, tomar conhecimento das necessidades”.

As definições apresentadas pelos docentes P2 e P5 analisadas à luz dos preceitos teóricos de Ferreira e Neves (2009), em que concebem o exercício de planejar como fundamental para o processo educativo, e o consideram desde o diagnóstico, às intervenções e à manutenção do mesmo, traduzem a noção de que o planejamento é um momento de reflexão que possibilita tomar conhecimento da realidade para se agir pedagogicamente.

O docente P7 afirma que “o paradigma de que o planejamento é um ato meramente técnico pode ser quebrado. Este não pode ser tido como uma obrigação e sim como um eixo norteador na busca da autonomia, serve também no processo de tomada de decisões, pra resolver

problemas e nas escolhas dos caminhos a serem percorridos”.

Pela resposta do docente P7, temos a confirmação descrita por Vasconcellos (2004), onde está descrito o caráter político do planejamento, que auxilia o docente a resolver problemas, escolher caminhos e também auxiliar no processo de tomada de decisões.

Já o docente P10 acredita que “[...] o docente que trabalha com educação a distância precisa ter uma visão geral do trabalho para prever em que ritmo as propostas irão se aprofundar ao longo do processo”.

O docente P3 divide sua definição de planejamento em dois viéses, um docente e um discente, afirmando que “por parte docente, penso que seja essencial para acomodar tempo e conteúdo de forma a atingir os objetivos dentro do cronograma estipulado. Já por parte do aluno, é importante para esquematizar e organizar seus estudos de maneira tranqüila e delimitada no tempo disponível”.

Os docentes P10 e P3, em suas respostas, compactuam com os ideais de Furbine (2008) que defende que o planejamento é necessário para nortear o processo de aprendizagem, que neste caso ocorre tanto para o aluno quanto para o professor, o que pode, por sua vez, facilitar na previsão das ações a que se deseja alcançar.

Para o docente P8, o planejamento é “tão ou mais importante quanto planejar para o presencial, considerando

que na EaD o aluno não tem contato físico com o professor, por outro lado este está disponível”.

Por fim, o docente P9 afirma que o “planejamento em EaD é uma ação constante e primordial no desenvolvimento de cursos a distância. Tendo em vista a especificidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, para mim, planejamento é a forma com que temos de evitar erros, de deixar o barco do ensino solto, sem uma programação”.

Nas respostas dos docentes P8 e P9, encontramos em Ribeiro (2009) que o planejamento é importante para promover eficácia na prática pedagógica dos docentes. Esta importância se reflete a medida que as funções sociais do ensino são refletidas na prática pedagógica do mesmo.

Com vistas à segunda questão, – qual a importância do planejamento para sua prática pedagógica? – o docente P5 demonstrou em sua fala a relação do planejamento como mediador de sua relação com os demais atores. Segue a resposta: “o planejamento pode servir para o professor e para os alunos, tem que ser favorável, funcional a quem se destina, através de uma ação responsável e consciente”.

O professor P10 considerou que “[...] é preciso desconstruir a ideia de planejamento como uma coisa pronta. Cada disciplina ministrada para uma turma possui características diferentes, são pessoas dotadas de problemas e estes problemas são passíveis de soluções diferentes”. É sob esta ótica que ressaltamos que é poder

do professor readequar ou rever seu planejamento de modo a assegurar um bom desenvolvimento de sua prática, assim como auxiliar os demais atores neste processo.

Conforme aponta Corrêa e Ribeiro (2004), o ato de planejar deve ser único, mas também deve levar em consideração as individualidades de cada sujeito do processo educativo. Desta forma, consideramos relevante apontar que na resposta do docente P10 esta preocupação foi manifestada.

O docente P4 destacou que o importante “é que, com o planejamento o ensino ganha sentido, o processo passa a ser intencional e sistemático, contando principalmente com a participação ativa de cada um [aluno]”.

Por este pensamento explicitado pelo docente P4, encontramos em Vasconcellos (2004) o aporte teórico que nos permite inferir que o planejamento deve ser considerado em sua base racional e intencional. Assim, cumpre ressaltar que houve manifestação deste docente na apresentação sobre a importância do planejamento.

Já para o docente P9, “o planejamento em minha prática docente é o norte do meu desempenho. Através dele prevejo e organizo o conteúdo programático ao tempo e espaço disponíveis, deixando margens (flexibilidade) para situações específicas, tais como extensão dos debates nos fóruns, necessidades de buscas futuras, decorrentes dos levantamentos ocorridos durante a execução da disciplina, seja por parte dos alunos, ou dos tutores”.

Acerca deste item, o docente P8 expôs que “precisamos ter um rumo, um caminho traçado previamente se quiser se chegar a algum lugar. No ensino a distância não é diferente, podemos até mudar o trajeto ao longo da caminhada, mas, perder o foco jamais”.

Diante das respostas dos docentes P9 e P8, encontramos em Corrêa e Ribeiro (2004) e em Furbine (2008) que o planejamento precisa levar em consideração a relação entre tempo e espaço, e deve ser visto como parte integrante da ação pedagógica, possibilitando nortear o processo, assim como seu monitoramento contínuo.

Por fim, o docente P1 pontua que “a ação docente e a busca pela aprendizagem por meio do planejamento está inserida num cenário marcado por uma diversidade natural da cibercultura, onde cada disciplina é resultado de um processo de desenvolvimento das ações docentes que possibilitará ao professor adquirir uma maior compreensão acerca do modelo de planejamento a ser adotado e também de sua prática pedagógica”.

Nesta fala acima, apontamos como pertinente os pensamentos de Morin (2003) e Gallo (2003) que, explicitam ser importante reconhecermos que a transição do tempo é capaz de trazer modificações pertinentes nos modos de atuação profissional dos docentes quando estes planejam. Assim, quando o docente P1 traz a cibercultura como elemento a ser considerado no ato de planejar, entra em voga uma nova estrutura, um novo cenário, que é

fragmentado e exige uma maior criticidade por parte dos docentes para se realizar novas leituras de mundo.

#### 4.2.2 Expansão

Acerca do eixo “expansão” foram realizadas duas questões, a saber: - como você planeja? E, - quais os objetivos do seu planejamento? Estas questões foram elaboradas no intuito de se averiguar a forma como é realizado o planejamento de atividades a distância.

As respostas que escolhemos para compor este item demonstram a organização do trabalho que o professor-supervisor tem no ensino a distância, assim como visaram buscar conhecer como os professores planejam para a manutenção de autonomia em seus alunos, possibilitando-os na busca de conhecimentos além dos conteúdos ministrados na plataforma online.

Para o docente P4, “como o ambiente virtual tem suas particularidades, o planejamento deve respeitar isto, mas mesmo havendo um planejamento prévio, pode-se construir as atividades ao longo do processo e seguindo as demandas dos educandos [...] Toda equipe - coordenadores e tutores - devam construir juntos o planejamento, para evitar discrepância de conceitos nas atividades propostas”.

Corrêa e Ribeiro (2004), diante da resposta do docente P4, confirmam que é por meio da contextualização da proposta pedagógica, bem como mediante a inserção da formação dos sujeitos como eixo central do processo, que o planejamento em EaD ganha seu seu significado.

O docente P7 comenta que “de fato, o exercício do planejamento por si só não garante qualidade, precisamos atentar para os princípios e valores (intencionalidade) que estão envolvidos no processo. Além disso, se planejar ajuda na prevenção de ações pró-ativas, é um pensar para o futuro”.

Já o docente P8, considera que “em muitos casos até podemos alcançar metas que não eram esperadas, isto faz parte uma vez que estamos lidando com seres humanos, em que sempre há uma margem de incerteza. Afinal por mais que se planeja as atividades se não há flexibilidade para conduzi-la, por parte de educador, aí então se torna algo imposto (o que é o mais comum na educação tradicional) e muitas vezes perde seu significado.”

Diante destas respostas [P7 e P8], encontramos em Riccio (2001) e Lemos (2003) o aporte teórico necessário a compreender que por mais que o planejamento possa prever problemas, elencar necessidades e criar estratégias de ações, desvios podem ocorrer, mas que com as devidas adequações podemos superar os desvios.

Para o docente P10, “se não sabemos o que queremos, como nós planejamos? Nos cursos de EaD podemos fazer da mesma forma, definir qual o objetivo do curso, qual o público alvo, qual o conteúdo, como tornar o conteúdo mais atrativo, como adequá-lo ao formato web, como organizá-lo, como definir a carga horária, o modo de avaliação, se teremos recursos (humanos, técnicos,

financeiros) e adequá-lo às nossas possibilidades e disponibilidades”.

Na resposta do docente P10 consideramos em Vasconcellos (2004) que a intencionalidade é importante para o processo de planejamento, pois possibilita ao professor definir o caminho e o objetivo a que se quer alcançar.

O motivo de planejamento para o docente P1 é: “considero importante durante o processo de ensino, trata-se de uma forma de respeitar a si e ao outro. O objetivo é organizar, ter clareza de que itens podem ser combinados e com que regularidade podem ser praticados. Penso no sucesso de cada situação, na segurança”.

O docente P6 planeja visando organização e validação de suas aulas, conforme segue: “planejo para me organizar, para validar minha aula, para determinar abordagens, pesquisas para clarear meu objetivo sobre tal conteúdo, buscando a estratégia certa para atingi-lo e a maneira pela qual debateremos o assunto na plataforma (AVA), buscando de todos a participação e o retorno sobre o conteúdo partilhado”.

Para os docentes P1 e P6, encontramos em Souza (2009) e Guitierrez e Pietro (1994) que o planejamento é a base para que se relacionem sujeito-conhecimento-aprendizagem e que é preciso considerar a existência da inter-relação dos aspectos afetivos e contextuais (sociais e culturais) no processo de aprendizagem.

Por fim, o docente P3 considera que planeja para “ter um controle do processo de ensino aprendizagem e garantir que ninguém sairá prejudicado em termos de conteúdo e conhecimento. Assim, com o planejamento bem feito e a rotina em andamento, certamente as urgências acontecerão com menos frequência, o que facilitará o meu dia a dia”.

Estas ações mediativas oriundas do planejamento de suas atividades visam propiciar uma expansão do pensamento do aluno por meio de explicações e comparações emitidas pelo mediador que auxiliem a compreensão de conteúdo e o estabelecimento de novas relações, indo além do contexto do ambiente virtual de aprendizagem. O professor passa a assumir o papel de mediador, orienta o discente por meio de exemplos concretos além de explicação dos conteúdos que são adequados à realidade dos seus alunos e aproveita qualquer comportamento do aluno para reforçar o conteúdo.

### 4.2.3 Afetividade e Recompensa

Acerca dos eixos da “afetividade” e da “recompensa” focalizamos as respostas às questões: - como o planejamento pode interferir na sua mediação pedagógica? Descreva esta relação. No campo da afetividade encontramos respostas que evidenciam a postura do professor como um mediador que expressa um envolvimento afetivo com o aluno, por meio do incentivo à participação e à iniciativa do mesmo por meio da ação de planejar.

No campo da recompensa, apresentamos manifestações de docentes para com o aluno expressando sua satisfação quando o planejamento gera reflexos no empenho discente, apresentadas abaixo.

Conforme aponta o docente P2, “[...] percebo o planejamento como uma construção de um trabalho coletivo. Pode facilitar a mediação pedagógica, pois o professor passa da condição de executor para a de sujeito do processo.”

Já para o docente P4, as influências do planejamento em sua mediação pedagógica ocorre quando por meio do planejamento surgem “espaços para uma maior interação professor-aluno e aluno-aluno, tendo o docente o papel mais de mediador dos assuntos abordados, incentivando reflexões, interações e buscas para além dos conteúdos explorados”.

O docente P7 afirma que esta relação é decorrente do “desenvolvimento de estratégias de planejamento que venham favorecer o ensino por meio da leitura dos materiais postos, e também da interação entre os alunos e os tutores, tendo no plano pedagógico um instrumento de reflexões teóricas e de sistematização das atividades a serem planejadas para o AVA”.

Diante das respostas dos docentes P2, P4 e P7, apontamos em Silva (2004) e em Furbine (2008) a existência de interações entre os agentes do processo educativo, o traz a mediação pedagógica sobre o modelo interacionista, assim como Pesce (2007) que traz a possibilidade de vínculos afetivos, ou elos de confiança que possibilitam a autonomia (emancipação) por parte dos alunos.

Nas palavras do docente P6, o planejamento interfere na prática mediática do docente quando “[...] o professor tem cuidado para determinar espaço e abordagem inicial, tomando cuidado para flexionar o tempo de forma a absorver toda participação discente, instigando esta prática e consolidando as ideias a respeito dos assuntos trabalhados”.

Para o docente P9, o planejamento interfere na mediação quando “[...] facilita o trabalho docente no sentido de controlar o tempo (início, meio e fim), divisão e seleção de conteúdo”.

Por estas respostas dos docentes P6 e P9, citamos Corrêa e Ribeiro (2004) que aponta que o controle de tempo e espaço é necessário para a garantia do sucesso das ações em educação, pois sinalizam a articulação que influencia diretamente nos processos educativos.

Para o docente P1, esta relação do planejamento sobre a mediação ocorre “com o objetivo de fazer com que todos aprendam. E, para que isso ocorra é importante saber ouvir, escutar e entender o que o outro diz”.

É em Dias e Moura (2007) que trazemos os elementos da relação dialógica como parte fundamental de se conceber a mediação em relação ao planejamento. O planejamento pode ocorrer, segundo os preceitos das autoras, por meio do diálogo entre os diferentes agentes do processo educativo.

O docente P10 considera que “a mediação didática é essencial para a aplicabilidade do planejamento, para isso, precisamos estar atentos à metodologia utilizada. Um bom professor é aquele que consegue identificar o momento certo de fazer essa mediação para efetivar o conhecimento, preservando a autonomia do aluno”.

Quando o docente P10 traz esta afirmação, encontramos em Furbine (2008) que quando o professor trabalha o conteúdo de forma cuidadosa, selecionando metodologias pertinentes e mais adequadas, ele poderá garantir, assim, maior probabilidade de acertos e de serem

alcançadas a eficiência e a eficácia nas ações desenvolvidas.

#### **4.2.4 Regulação e Gerenciamento**

Acerca dos próximos eixos de análises, buscamos identificar as práticas de planejamento relacionadas à mediação pedagógica com foco na “regulação” e no “gerenciamento”. Nesta perspectiva, nos valem das questões: - Como você planeja suas atividades pedagógicas? – Há etapas no seu planejamento? – Quais dificuldades que você encontra? Nesta seção buscamos relacionar as intervenções dos docentes no sentido relacionar o planejamento como parte de sua ação, para alcançar o objetivo.

Nesta discussão, também buscamos apresentar descrição do planejamento destes docentes que busquem orientar sobre como proceder, abrangendo comportamentos, atitudes, procedimentos específicos da modalidade de EaD, incluindo a visão de dificuldades encontradas durante o planejamento.

A estas questões, temos a resposta do docente P1 que afirma: “organizo meu planejamento tendo em vista os diversos objetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Apresento um nível progressivo de desafios”. Pela resposta apresentada encontramos aporte

teórico em Souza (2009) que correlaciona a mediação visando ensino e a aprendizagem.

Para o docente P4, sua atuação frente ao planejamento objetiva os conteúdos. Como exposto em sua fala, “planejo buscando recheiar os conteúdos programáticos com algo além dos livros e apostilas, tentando levar para o ambiente virtual materiais audiovisuais, capazes de ilustrar, instigar e sugerir ganchos para os assuntos abordados. Para isso, costumo planejar em casa, onde tenho tempo disponível, recursos que não me são ofertados pela coordenação do curso. No tempo destinado às reuniões pedagógicas que são obrigatórias, costumo dialogar com os demais participantes, tutores presenciais e a distancia, além da coordenação, para melhorar caminhos e trocando ideias para atender alunos”.

Para o docente P5, o planejamento é realizado “a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, introduzo o conteúdo sugerido no plano de ensino e ementas das disciplinas, fazendo as devidas adaptações à realidade do curso e a configuração do ambiente online”.

Desta forma, podemos considerar que nestas respostas, os docentes P4 e P5 estão concebendo o planejamento com vistas à mediação realizada por conteúdos, planos de ensino e também pela relação que estabelecem com os diferentes agentes do processo, isto foi apontado por Masetto (2002), na qual a mediação vai além da ação pedagógica e pode incluir ainda os materiais

utilizados e as relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Já o docente P6 afirma que planeja suas ações principalmente relacionando o tempo a que a disciplina tem de duração, e afirma que “administrar o tempo não é fácil, principalmente para quem ocupa uma função de coordenação, em que é preciso dispensar atenção a vários assuntos ao mesmo tempo. Planejar as tarefas é mais do que distribuí-las em horários. É ter clareza sobre sua real importância. No meu caso, planejo classificando as atividades, separando as que são fundamentais das que podem ser delegadas aos tutores, é um caminho que utilizo para me ajudar na hierarquização da agenda”.

Diante da resposta do docente P6, observamos que o planejamento com vistas à mediação está partindo da noção de distribuição das atividades pelo tempo. Corrêa e Ribeiro (2004) trazem esta concepção quando esclarece que a mediação e planejamento também se relacionam pela noção de organização das atividades por tempo e espaço.

Sobre as etapas de planejamento, colocamos as questões: Há etapas no seu planejamento? Quais dificuldades que você encontra? o docente P7 acrescenta que “primeiramente vejo o conteúdo que tenho que trabalhar, em seguida, busco a melhor forma de orientar este conteúdo. Após isso, verifico as correções necessárias, para, por fim, avaliar como estão estruturadas as tarefas, se

estão de acordo com os objetivos e com a metodologia proposta”.

Sobre esta questão de organização do ato de planejar, o docente P9 aponta que “a delimitação do conteúdo, os objetivos, as estratégias para atingir estes objetivos, a metodologia compartilhada e os meios para se atingir a aprendizagem são etapas essenciais para o ato de planejar”.

Acerca das respostas dos docentes P7 e P9, Riccio (2001) aponta que é preciso fazermos uma avaliação diagnóstica. Num tripé simples para esta avaliação, o docente pode identificar os principais problemas, as maiores necessidades e as principais estratégias para intervir nestas situações. Em ambas as respostas a delimitação do conteúdo se apresenta como ponto inicial para a elaboração do planejamento.

Para o docente P5, sua ação de sistematização do ato de planejar ocorre da seguinte forma - “inicialmente podemos pesquisar o tema e a turma. Antes de iniciar o planejamento o professor pode conhecer para quem está planejando, depois, sem abrir mão do conteúdo, poderá adaptar a realidade aos conteúdos a ser ensinados, verificar o processo de ensino aprendizagem fazendo as devidas alterações se preciso for, lembrando que o retorno final também faz parte do planejamento, pois ajudará a melhorar os próximos”.

O docente P3 pontua que investe bastante tempo no planejamento. Ele afirma: “invisto mais tempo na realização do planejamento, separo as tarefas casuais, emergenciais e rotineiras. Classifico dentro de uma agenda por demanda, dentro de cada dia correspondente”.

Por estas respostas [P5 e P3], temos os preceitos de Souza (2009) que aponta que o planejamento demanda do professor abertura para aprender, flexibilidade e uma postura reflexiva para rever, sempre que necessário, sua prática. Assim, é preciso que este tenha criticidade e autonomia para relativizar suas intenções em determinados momentos da interação.

Para o docente P10, “a compreensão do currículo é um desafio, uma dificuldade porque é visto como um processo completo, que passa pela sala de aula e pela relação entre todos os envolvidos. Este é a base para um bom planejamento. Se eu sei o que tenho que trabalhar em sala de aula, posso organizar o tempo e o conteúdo para os adequar às necessidades dos meus alunos”.

Diferentemente das demais respostas, o docente P10 pontuou que o currículo é um desafio. E em nossas pesquisas prévias este item não foi considerado. Acreditamos que esta resposta apresentou-se como reflexo do momento histórico que o curós está passando.

Dois dificuldades são encontradas no ato de planejar na educação a distância e estas são expostas por quase todos os entrevistados: são elas o tempo e o espaço.

Abaixo apontamos alguns pontos de vistas dos docentes que nos permitem inferir que uma das relações que planejamento exerce sobre a mediação está justamente em evitar que estas dificuldades tornem-se imperativas durante o processo em que a disciplina é ofertada.

Para o docente P6, as principais dificuldades são “tempo e espaço, já que nossa carga de trabalho disponibilizada corresponde a um curto espaço para o planejamento, o tempo maior é para supervisionar a realização da disciplina. Por isto sempre é bom inovar e buscar alternativas mais dinâmicas que requerem mais que algumas horas confinadas em frente ao computador”.

Por fim, o docente P10 aponta que o “tempo de aplicação do conteúdo complexo ou prático, por exemplo, pode ser um obstáculo ao bom planejamento devido ao envolvimento de professores, tutores a distância e tutores presenciais, além do coordenador de pólo e outros agentes, como a secretaria de educação local, quando trabalhamos com estágio supervisionado, o desenvolvimento das atividades curriculares e organização de prioridades podem ser considerados.”

As assertivas que correlacionaram o tempo e espaço como principais desafios no ato de planejar, descrita pela maior parte dos professores entrevistados [oito deles], é comentada por Corrêa e Ribeiro (2004) que apontam que entre a relação planejamento e mediação pedagógica pode ser compreendida por uma nova perspectiva, pela qual

espaço e tempo se apresentam como necessários para a garantia do sucesso das ações em educação.

#### **4.2.5 Reflexão**

Como último eixo de nossa discussão apresentaremos o tópico relativo a “reflexão”. Neste campo estão expostas as respostas oriundas das questões – o que você pensa sobre a mediação pedagógica? E como o planejamento de forma interdisciplinar em EaD pode favorecer a mediação pedagógica? Para compreendermos este eixo buscamos enquadrar as respostas dos docentes que confirmam a relação direta entre planejamento e qualidade na mediação pedagógica.

Por esta vertente tomamos como pontos de discussão assertivas que implicam em uma ação consciente ou intencional do professor entrevistado em identificar traços da interdisciplinaridade para atender suas práticas mediáticas.

Sobre este assunto, buscamos aporte no pensamento de Silva (2004), pois acredita que pensar numa relação mediática é um processo que envolve refletir além da interação. O autor trabalha, ainda, o dialogismo, a interdisciplinaridade, a facilidade de experiência, a interaprendizagem, dentre outros conceitos. Os autores em questão deixam claro que a mediação pedagógica pode ocorrer tanto no ensino presencial quanto na modalidade a

distância, seja com uso de tecnologias ou mesmo de técnicas capazes de mediar o conhecimento.

Assim, de forma direta, citamos a seguir os principais comentários dos professores supervisores entrevistados.

O docente P3 afirma que “trabalhar com temas integrados é uma proposta interessante. E, é claro que o conhecimento não se limita a uma ou outra área, os conteúdos são integrados. Ter uma visão ampla do saber, e pensar em um aprendizado mais voltado a temas políticos e sociais incluídos no cotidiano é um bom espaço para que vários temas sejam abordados de maneira mais completa. E, assim beneficiar a comunidade estudantil”.

Para o docente P4, o planejamento enquanto um processo reflexivo, mediativo e interdisciplinar é uma boa oportunidade de definição para se pensar a mediação pedagógica no contexto da educação a distância. Ele afirma: “penso que seja uma oportunidade de aproximar, de articular conteúdos, de uni-los entre si, com uma relação ao mundo real e também à vivência cotidiana dos alunos”.

Acerca, ainda, da interdisciplinaridade, o docente P6 pontua que “é essencial, não podemos pensar que o cérebro do estudante é como um armário cheio de gavetas onde guardamos o conteúdo separadamente. Precisamos prepará-los para a vida e na vida o conteúdo é tão importante quanto saber lidar e interagir com os saberes”.

Sobre o mesmo assunto, o docente P9 relata que “sobre a interdisciplinaridade, penso que o professor atua na formação do caráter ético e moral do cidadão, uma vez

que educar significa propiciar acesso ao conhecimento. Por esta razão, devemos sempre abranger todos os assuntos educativos que envolvam o sucesso da aprendizagem do nosso conteúdo, principalmente nos relacionados às vivências dos alunos, e a interdisciplinaridade no planejamento na Educação a Distância é característica fundamental deste ato, onde a busca ou o alcance de conhecimentos motiva a interação aluno/professor no sistema de educação a distância”.

É neste contexto marcado pela interdisciplinaridade e contínua cooperação entre sujeitos para o desenvolvimento do planejamento que situamos a mediação pedagógica, que foi definida pelos professores supervisores pesquisados de diferentes maneiras. A seguir, apontamos algumas destas respostas, que consideramos pertinentes.

Para o docente P4, mediação pedagógica “é a facilidade de aproximar os membros de uma comunidade escolar, conquistando sua confiança”. Já o docente P5 classifica mediação afirmando: “para mim, é a posição que o professor assume ao se posicionar frente a uma abordagem pedagógica como um orientador, um incentivador, um facilitador da aprendizagem, que orienta as discussões, colaborando para o que o aluno interaja com o conteúdo, opinando, buscando e incorporando o trabalho para si”. Para estes docentes [P4 e P5], a mediação é uma tarefa própria do professor, onde este atua como orientador, incentivador e facilitador dos processos de aprendizagem,

neste caso, nos remetemos a Tijiboy e outros (2009) que apresentam que a mediação está além da ação pedagógica e envolvem todos os sujeitos presentes no processo, pois trata-se de um processo interativo.

Para o docente P8, a mediação “é estar entre o conteúdo e aluno sempre, nesse momento a didática do professor é essencial. Precisamos resistir à tentação de dar respostas prontas, podemos através da mediação, auxiliar os alunos a encontrar o caminho a se descobrir no mundo acadêmico”. A mediação para o docente P8 confirma os preceitos trazidos por Gutierrez e Pietro (1994) em que a mediação se constitui em um movimento de relações entre sujeitos-conhecimentos-meios e, assim, pode possibilitar ao aluno atribuir sentido ao que está aprendendo.

Por fim, para o docente P7 a mediação se traduz como “o estímulo do desenvolvimento de relacionamento entre indivíduos.” Sob os preceitos de Silva (2004) percebemos o caráter de interatividade que a mediação pedagógica se traduz na fala do docente P7.

Como verificado por meio desta apresentação dos resultados do estudo, os conteúdos levantados pela entrevista apontam para a importância do planejamento em EaD e também descrevem um pouco da rotina destes professores quando atuam no curso de Pedagogia analisado.

Esclarecemos que estes resultados representam uma amostra específica, num contexto específico e num tempo específico (reforma curricular) a que o curso de Pedagogia esteve envolvido, que não pode ser generalizado para todo curso, mas que representam um recorte arbitrário de como está configurado o planejamento e a mediação pedagógica nos moldes deste estudo.

No subtítulo seguinte, buscamos apresentar, à luz dos teóricos referenciados, elementos que visam demonstrar como a mediação e o planejamento estão inter-relacionados na educação a distância.

### **4.3 Mediação e Planejamento Pedagógicos na EaD**

Esta pesquisa teve como escopo verificar qual a relação entre a mediação e o planejamento pedagógicos no curso de Pedagogia a distância, tomando-se como base a percepção de um grupo de docentes que atua diretamente com o curso.

A partir desta linha de raciocínio, buscamos nos orientar sobre os dados colhidos e traçar um fio condutor que une a prática do planejamento com a mediação pedagógica. Para tanto, nos valem os eixos de classificação da mediação pedagógica descritos por Vecture (2006), a saber: focalização, expansão, significação, afetividade, recompensa, regulação, gerenciamento e reflexão.

Assim, de antemão, é importante esclarecer que embora nossos resultados apontem para uma relação, ou melhor, uma inter-relação entre planejamento e mediação pedagógica, compreendemos que algumas lacunas ainda permanecem sem resposta, como por exemplo, quais as circunstâncias em que esta relação predomina, uma vez que professores e tutores exercem funções semelhantes? Esta relação é igual quando cursos são criados por outros profissionais, como os designers gráficos sem a participação de professores ou tutores?

De fato, consideramos nossa investigação bastante singular, possibilitando-nos fazer algumas inferências sobre o campo de estudo a que nos comprometemos. Como dito anteriormente, precisamos alcançar novos caminhos, repensar e res-significar nossas práticas para só então alcançarmos novos modelos pedagógicos, para então compreendermos como a educação é capaz de inovar e se adequar aos modelos educacionais vigentes decorrentes da sociedade da informação.

Por meio deste estudo, pudemos inferir que, ao planejar um curso a distância, uma das maiores dificuldades tem relação com a gestão do tempo e do espaço, principalmente porque ambos têm relação direta com a motivação do aluno, manter o aluno interessado a distância, sem contar com a presença física do professor no modelo de educação presencial, exige mais habilidades e disposição do professor, incluindo o conhecimentos inerentes ao conteúdo da disciplina.

Outra inferência da relação entre planejamento e mediação pedagógica, conforme Souza (2009) está pautada no domínio da tecnologia por parte do professor. Um dos modelos mediacionais existentes diz respeito à atuação do professor como mediador entre conhecimento e aluno, por meio de recursos tecnológicos. Assim, evidenciamos como necessário o domínio do AVA como pré-requisito fundamental para o desenvolvimento de um

planejamento com intencionalidade efetiva, que favoreça as práticas e ações pedagógicas do docente.

A própria estética dos ambientes virtuais de aprendizagem, conforme Filatro (2009), de uma disciplina não pode ser monótona, mas pode ser atraente aos olhos do aluno, com fácil utilização, explicações que direcionam o estudante à compreensão do que se pede. É importante também evitarmos os abusos de recursos e intertextualidade, sem uma intencionalidade e sem o pleno domínio da ferramenta utilizada.

Outro ponto que mereceu destaque durante as análises, conforme apontam Vieira (2007) e Filatro (2009) está relacionado à atuação do professor junto à equipe. No curso estudado, as reuniões pedagógicas são exigências obrigatórias, e as demandas são semelhantes em sua forma de atuação durante o semestre. Existem também cursos oferecidos pela instituição para capacitação de tutores, que, também participaram do planejamento e assumem também um papel reativo.

Com relação à EaD exigir uma maior autonomia do aluno, que também foi evidenciada durante as descrições das entrevistas, podemos considerar que pelas próprias características da modalidade do curso de Pedagogia a distância, cabe ao aluno a principal responsabilidade de execução das atividades que, após sua aprovação em processo seletivo, necessita de dedicação e planejamento de seu tempo de estudo. O professor, segundo Pesce

(2007), em sua prática pedagógica também leva em consideração que seu planejamento visa orientar este aluno com relação à manutenção de sua autonomia. O docente planeja no sentido de auxiliar o aluno em um primeiro momento a adaptar-se ao curso, e algumas disciplinas ainda optam por considerar a realização de encontro(s) presencial(is) para aumentar esta autonomia e o vínculo dos alunos na modalidade EaD.

Diante da relação entre planejamento e mediação pedagógica compreendemos que a ação de planejar é uma ação dinâmica e permanente na vida de um docente. É preciso considerar que o planejamento é que irá nortear todo o processo proposto e possibilitar maior flexibilidade e probabilidade de acerto durante as mediações pedagógicas dos docentes.

Desta forma, é importante salientar que o envolvimento do professor com o que ele deseja alcançar, sejam seus objetivos ou metas, e a partir deste envolvimento agir com a possibilidade de prever ações indesejadas, identificar quais as estratégias a serem consideradas e as metodologias para alcançar os objetivos.

Percebemos, conforme apontaram Netto (2006) e Belloni (2001), que quando ajustamos esta perspectiva do planejamento como parte intrínseca à mediação pedagógica em cursos a distância, consideramos que todo planejamento possui uma complexidade de elementos que precisam ser considerados como, por exemplo, a

participação ativa e autônoma do aluno neste contexto, o domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis a esta modalidade de educação e o próprio currículo, com sua diversidade de disciplinas e a carga horária de cada disciplina.

A partir do exposto, podemos observar que é fundamental considerarmos que quando abordamos o planejamento na educação a distância temos a tarefa de pensar, repensar e reavaliar, num exercício constante de todos os recursos (humanos e não-humanos) envolvidos durante a execução de uma disciplina ou curso, bem como o próprio processo ensino-aprendizagem no que diz respeito ao seu fundamento teórico e materiais didáticos, metodologia, objetivos, os custos envolvidos, ou seja, redirecionando o tempo todo o processo de ensino.

Enfim, como afirmam Corrêa e Ribeiro (2004), o planejamento em educação a distância surge numa nova perspectiva, na qual o espaço e o tempo caracterizam-se por necessidades de reflexões e redirecionamentos de todo processo, assumindo caráter de redemocratização do ensino e também de redimensionamento das práticas docentes, que se ampliam à medida em que os sujeitos vão se apropriando de novas ferramentas, novos espaços e novas Pedagogias.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as análises feitas, vamos agora retornar ao nosso problema de pesquisa e buscar responder nossos objetivos.

Relembraremos que nosso problema de pesquisa é oriundo de uma constatação realizada num estudo exploratório prévio apresentado no referencial teórico, em que abordamos o planejamento pedagógico e a mediação pedagógica, suas relações com a educação a distância. O que nos permitiu fazer inferências sobre como estão configuradas as relações entre planejamento e mediação pedagógica no contexto da educação a distância.

Também recordamos que durante o processo de coleta de dados o curso estava em discussão para uma reforma do seu projeto pedagógico de curso, com vistas à melhoria da estrutura curricular do curso.

Enfim, retomados estes pontos. Nosso problema foi verificar quais influências o planejamento exerce sobre a mediação pedagógica de professores que atuam no ensino superior a distância. Para analisarmos quais são estas influências traçamos três objetivos específicos, a saber: a caracterização da mediação pedagógica como parte do planejamento; a identificação, nos documentos institucionais [PPC de Pedagogia], de evidências de estratégias de planejamento pedagógico; e, por fim,

verificar as estratégias pessoais de planejamento pedagógico no desenvolvimento das atividades dos professores.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, podemos dizer que este foi alcançado no decorrer da construção do referencial teórico e durante a realização da pesquisa exploratória, que antecedeu a coleta de dados empíricos, assim como foi também refletido durante a análise das entrevistas realizadas.

Acerca do segundo objetivo, verificamos que o planejamento está revelado em todo o projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Passando desde a sua concepção até a sua revisão, que ocorreu durante a coleta de dados deste estudo.

No projeto pedagógico do curso de Pedagogia EaD estão implementadas políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão direcionadas para a inserção e permanência dos alunos na universidade, bem como para a qualidade de seu desempenho acadêmico. Os objetivos do curso revelam também indícios de um planejamento que leva em consideração o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular e o contexto educacional em que o curso está inserido.

Diante dos relatos dos docentes, pudemos inferir que o ato de planejar é fundamental para o processo educativo, seja ele presencial ou a distância. O planejamento tem feito parte desde a criação do curso, na formulação de seu

projeto pedagógico de curso, passando inclusive pelo exercício anterior à adequação do curso presencial para o modelo de educação a distância.

Inferimos que as principais mudanças que são oriundas do planejamento na modalidade de educação a distância consistem na forma de operacionalização das ações de planejar e atuar que o professor tem diante de si quando realiza o planejamento de sua disciplina.

É admissível que muitas vezes o planejamento ocorra de maneira multidisciplinar, transversal e abordando vários saberes durante a elaboração de uma disciplina. O desenvolvimento de uma disciplina é realizado por uma equipe, enquanto que, na educação presencial, em geral o professor da disciplina assume todos esses papéis.

De forma imparcial, outro fator a ser considerado está atrelado à questão tecnológica. Assim, podemos afirmar que a tecnologia pode interferir em diferentes aspectos, pois o curso a distância se desenvolve num ambiente cibernético e conta com a utilização das Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) como ferramentas importantes de facilitação da aprendizagem (SANTOS, 2011).

Nestas circunstâncias, podemos considerar que a utilização das NTICE disponíveis/necessárias à realização de um curso a distância pode ser planejada visando uma maneira mais adequada de serem inseridas no contexto da

disciplina ou do curso e assim no próprio ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Uma das principais características dos cursos a distância está no nível de autonomia [independência para os estudos] que é exigido do aluno que opta por esta modalidade. Esta autonomia também pode ser considerada durante o ato de planejar, seja de forma a estimular ou mesmo manter-se estável durante o processo o planejamento de uma disciplina. Assim, o professor em EaD pode antever que algumas intervenções, como datas e prazos para envio de determinadas tarefas, podem alterar o caminho configurado anteriormente e mesmo influenciar no desempenho destes alunos.

Percebemos que todas as ações que envolvem o planejamento pedagógico em EaD, de igual modo, também é considerado como um ato de mediação pedagógica, pois possibilita ao professor abordar as questões relativas a operacionalização da disciplina, os recursos materiais que serão utilizados para desenvolvimento de sua ação ou execução da disciplina, os recursos pedagógicos ou humanos que serão necessários, assim como as ferramentas tecnológicas que serão necessários para a realização e manutenção de uma disciplina.

Inferimos, baseados nos apontamentos de Pesce (2007), que todos os envolvidos na execução do curso podem participar do planejamento principalmente para que haja harmonização de ólos e concepções de forma que

todos compreendam os objetivos do curso e os requisitos necessários ao seu bom andamento, com a finalidade de que todos os envolvidos 'comunguem' da mesma ideologia.

Nesta perspectiva, podemos pensar, a primeira vista, que não é conveniente que o aluno participe do planejamento, mas esta visão mostrou-se diferente no grupo de professores analisados, uma vez que houve representação discente durante o processo de revisão do projeto pedagógico do curso. Mesmo não sendo os que farão o curso, mas são aquelas alunos que participam dos órgãos colegiados, como o Colegiado de Graduação.

Contudo, temos que considerar que, todo projeto pedagógico de curso pode estar disponível para avaliação e realização de contribuições e alterações sempre que necessárias. Antes de tudo, podemos considerar que, assim como na educação presencial, na EaD, também temos esta facilidade de poder adaptar as disciplinas durante o seu andamento, avaliando as intervenções dos cursistas a fim de garantir o sucesso do ato de ensinar.

Algumas questões decorrentes do planejamento estão relacionados à mediação pedagógica. E a primeira delas diz respeito à mediação com vistas a ampliação da autonomia do aluno, que pode ser incentivada pelo professor ou tutor e em meio ao planejamento e passando pela execução de uma disciplina.

Essa questão pode ser abordada no sentido de se adequar as ferramentas e os métodos coerentes para

estimular a atitude, iniciativa e criatividade do aluno visando sua autonomia. Outra, questão está relacionada à relação entre o professor e o conteúdo, e a vertente mediativa engloba a capacidade deste professor em adaptar o conteúdo ao AVA e aos recursos digitais disponíveis a fim de tornar o conteúdo adequado a compreensão dos alunos.

Percebemos que o fortalecimento da EaD na sociedade informacional nos permite inferir que faz-se necessário uma (res)significação de paradigmas educacionais, buscando um novo olhar sobre velhos desafios do ato de educar, sobretudo no que diz respeito à ação que o planejamento pedagógico possa exercer sobre a mediação pedagógica de professores que atuam nesta modalidade de educação.

Nesta perspectiva, necessitamos, conforme Dias e Moura (2007), Silva (2004) e Masetto (2002), ampliar ou re-significar nossa compreensão de educação como um sistema aberto, assim como compreender a complexidade que gira em torno da construção do conhecimento em rede (internet).

O conhecimento pode ser concebido como um processo na modalidade de educação a distância, principalmente pelo redimensionamento dos tempos/espacos educacionais que, assim como o presencial também são oriundos de construções relacionais entre professores-alunos-tecnologias.

Algumas destas transformações no campo educacional ocorrem também nos processos de mediação pedagógica, refletindo na própria ação docente, que se torna mais dinâmica e complexa. O surgimento de práticas mediativas condizentes com um pensar reflexivo, prévio e planejado, pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis se configura como um desafio aos atuais professores de programas de EaD.

Acreditamos que otimização dos processos de planejamento na educação a distância busca alternativas e soluções que passam pela identificação de necessidades, por meio da compreensão de variáveis que compõem esse processo, pela integração flexível das variáveis tempo-espaciais e pela busca de soluções viáveis que refletem diretamente na mediação pedagógica exercida pelos docentes desta modalidade, conforme apontaram Corrêa e Ribeiro (2004).

Desta forma, bons professores – portadores de uma sólida visão educacional e preocupados com a qualidade do processo educativo e com a formação do cidadão – podem contribuir para a consolidação de uma educação pautada em um adequado projeto pedagógico, com foco em boas propostas metodológicas e carregadas de uma intencionalidade que pode possibilitar ao aluno mais autonomia durante o processo educativo.

Mesmo sendo necessário destacar que ao ato de planejar em EaD reservam-se certas especificidades ou particularidades, acreditamos que essas percepções darão apoio ao professor de EaD para desenvolver um bom trabalho do seu próprio planejamento, organização, direção e controle de sua prática pedagógica mediacional próprias da EaD.

Por fim, mesmo diante dos resultados deste estudo, de uma forma geral, ainda há muito a que se pesquisar sobre o trabalho do professor de EaD e acerca do planejamento visando, por exemplo, melhorias na prática pedagógica.

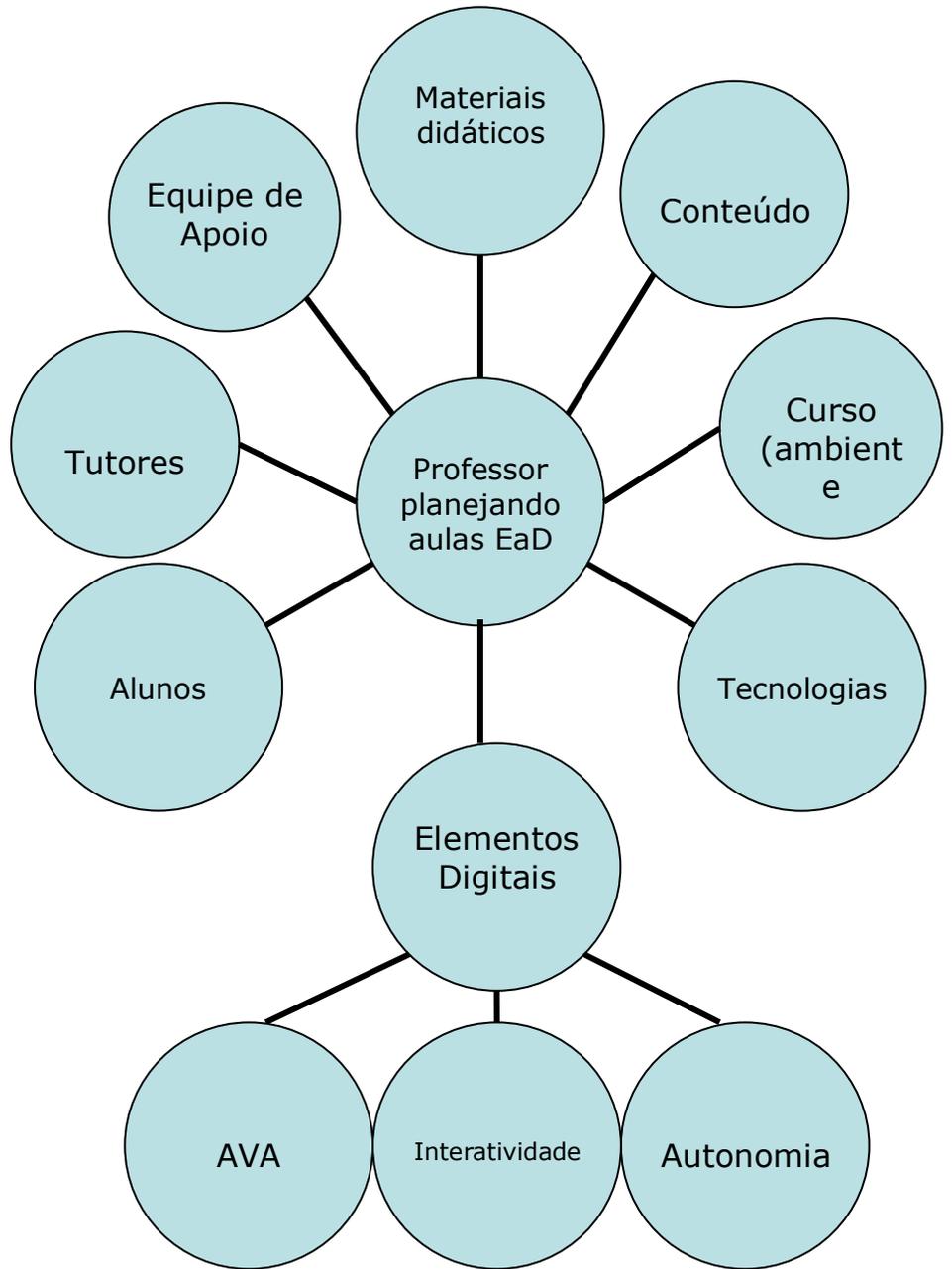
A própria configuração dinâmica acelerada na qual esta modalidade de educação [EaD] está inserida, o redimensionamento espaço-temporal das atividades a distância e a complexidade das inter-relações estabelecidas entre professor-tutores, professor-conteúdo, professor-aluno, professor-equipe de apoio, professor-tecnologia, professor-materiais que fazem da atuação do professor de EaD uma função ímpar – exige também habilidades especiais, principalmente diante de ações realizadas em condições inesperadas, como falta de domínio das tecnologias, atraso na entrega dos materiais didáticos, falta de infraestrutura nos ólos de apoio, entre outras.

No diagrama 1, exposto na página seguinte, buscamos apresentar as relações estabelecidas pelo professor supervisor que planeja na EaD.

Verificamos que além ao planejar o professor supervisor estabelece relações primárias com os alunos, com os tutores, com a equipe de apoio, com o material didático, com o conteúdo, com o curso (em seu ambiente geral) e com as tecnologias.

O professor supervisor também mantém relações, com os elementos digitais, as quais classificamos como secundárias, entre elas destacamos com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com a interatividade e com autonomia dos alunos.

Diagrama 1 – Relações do professor que planeja em EaD



Fonte: Diagrama extraído de orientação em Atividade Programada.

Mesmo diante de boas condições de trabalho e disponibilidade de recursos (humanos, materiais e tecnológicos), os professor em EaD têm encontrado certas

dificuldades ou entraves que merecem destaque, como por exemplo, os altos índices de evasão que ocorre no ensino a distância.

Mesmo assim, o professor precisa orientar e coordenar toda a sua ação pedagógica no sentido de se obter a qualidade desejada para sua disciplina, conforme preconiza o projeto pedagógico do curso.

O desafio está na mudança de mentalidade de toda a comunidade acadêmica em prol de uma educação a distância efetiva. É importante que toda a estrutura organizacional da instituição esteja a favor dos responsáveis pela EaD, tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros, informacionais e espaço-temporais.

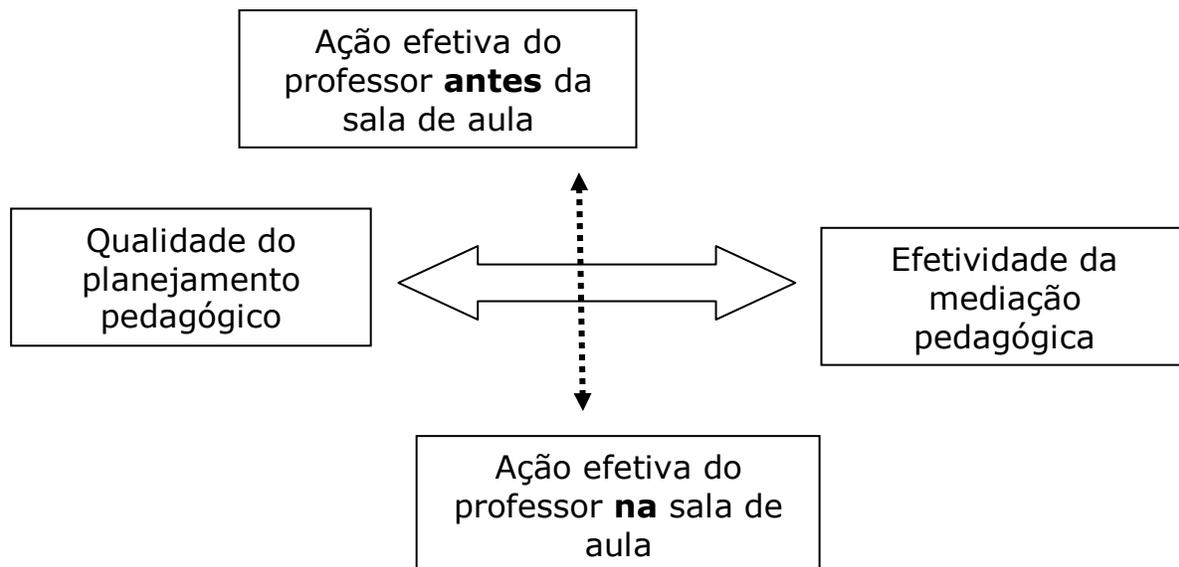
Conforme exposto por Ribeiro (2009) e Vasconcellos (2004) o ato de planejar em cursos a distância pode ser considerado como uma ação efetiva do professor que envolve ações antes e durante a aplicação de uma disciplina. Quanto maior a qualidade de seu planejamento mais efetividade teremos na mediação pedagógica do docente em EaD. No diagrama 2, explicitado a seguir, buscamos explicitar a intrínseca relação entre planejamento e mediação buscadas em nosso estudo.

Assim, o diagrama a seguir, elaborado em conjunto com o orientador em um encontro de Atividade Programada, traz a noção de que a ação de planejar do professor está presente tanto antes do professor supervisor

ter sua disciplina em execução no ambiente virtual, quanto também durante a execução da disciplina.

Este fator nos remete à ideia de que a qualidade deste planejamento, também está relacionada à efetividade da mediação pedagógica, conforme explicitados em Ribeiro (2009) e em Vasconcellos (2004). O que traz esse novo sentido para o planejamento, que o relaciona à melhoria na mediação.

Diagrama 2 – Relação entre planejamento e mediação pedagógica.



Fonte: Diagrama extraído de orientação em Atividade Programada.

Assim como este desafio do planejamento estar relacionado à mediação, interferindo também em sua efetividade, muitos outros são postos cotidianamente ao professor supervisor que atua com foco no planejamento como via de obtenção de melhorias de sua mediação pedagógica em cursos a distância.

Cabe reconhecer que o planejamento na educação a distância possui características singulares que se manifestam no próprio ato pedagógico do docente e refletem em toda a estrutura com a qual o professor supervisor em EaD se relaciona.

Por esta estrutura apresentamos a rede de relações em que o professor supervisor em EaD tem diante de si, que são manifestadas por processos mediacionais entre as tecnologias, os conteúdos, os materiais didáticos, os tutores, os alunos, a equipe de apoio, os elementos digitais, dentre outros.

O conhecimento e registro dessas dificuldades de estudo mais específico sobre cada tipo de relação que, como por exemplo, as relações que os professores supervisores estabelecem no curso a distância ainda é algo sobre o que os pesquisadores precisam se debruçar. O planejamento em sistemas de EaD ainda é terreno arenoso e desconhecido por muitos de nós. Ainda há muito a aprendermos.

## 6. REFERÊNCIAS

ASSAD, Leonor. No Brasil, crescimento recente, problemas antigos. **Revista ComCiência**, São Paulo, set. 2012. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=81&id=997>. Acesso em: 23 de janeiro de 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Fábio da Purificação de. **Teoria da atividade e mediação tecnológica: exemplar de uma prática desenvolvida no AMEM**. Disponível em: [http://www.ufsm.br/lec/02\\_05/Fabio\\_Tais.pdf](http://www.ufsm.br/lec/02_05/Fabio_Tais.pdf). Acesso em 16 de abril de 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília, Brasília: [s.n.]. 2007.

CAMPELLO Bruno. **A Teoria da Mediação Cognitiva: os impactos cognitivos da hipercultura e da mediação digital**. UFPE, Tese de Doutorado, 2004.

CONTANDRIOPOULOS, André Pierre. **Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.

CORRÊA, Juliane. Planejar e avaliar em programas de educação a distância. In: **Competência, Planejamento e**

**Avaliação.** Senac: Unidade 4. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CORRÊA, Juliane e RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Competências, planejamento e avaliação. In: **Senac**. Rio de Janeiro: Senac, Versão 3.0, 2004.

DIAS, Álvares Correia Dias e MOURA, Karina da Silva. As teias sociais e culturais do conhecimento sob a ótica bakhtiniana. In: **III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação/UFBA**, Salvador, maio de 2007.

FERREIRA, Liziane, e NEVES, Sirlene Araújo. O EAD/UFJF na construção de novos espaços para a aprendizagem. Disponível em: <http://grupo5deburitismg.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23 de novembro de 2012.

FIALHO, Francisco. **Ciências da cognição**. Florianópolis: Editora Insular, 2001.

FILATRO, Andréa. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

\_\_\_\_\_, Andréa. As teorias pedagógicas fundamentais em EaD. In: **Educação a Distância – o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FURBINO, Marizete. A Importância de um bom planejamento em EaD. Disponível em: [www.administradores.com.br/informe-se/artigos/importancia-de-um-bom-planejamento-em-ead/37811](http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/importancia-de-um-bom-planejamento-em-ead/37811). Acesso em: 14 de dezembro de 2012.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2003.

GERVAI, Solange Maria Sanches. **A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online**.

2007. 249 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 5. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GUTIERREZ, Francisco e PIETRO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação à distância alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994 (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

KENSKI, Vanny. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1991.

LAPA, Andréia, A ação dialógica na educação a distância. Curitiba: **Revista Tecnologia e Sociedade**. UTFPR , No. 6 – 1º semestre 2008 – Semestral.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André e CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André; CARDOSO, Cláudio e PALACIOS, Marcos. **Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência pela internet**. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/sala.htm>. Acesso em: 8 de dezembro de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MACHADO, Suelen Fernanda & TERUYA, Teresa Kazuko. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectivados alunos**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de PsicoPedagogia, Paraná: PUCPR, outubro de 2009.

MAGALHÃES, Mônica Giacomassi de Menezes de; GUERRINI, Iria Müller e SCHIEL, Dietrich. **Instrumentação**

**para o ensino:** integração de novas tecnologias e produção de material multimídia na formação de professores de ciências. IX encontro nacional de pesquisa em ensino de física. Disponível em <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/sys/resumos/T0024-2.pdf>. Acesso em 20/02/2013.

MASSETO, Marcos Tarcício. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, J.; Masseto, M.; Behrens, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2002.

MATTAR, João. **Interatividade e aprendizagem**. In: Educação a Distância – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. 4. ed. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ ABRASCO, 1996.

\_\_\_\_\_ (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Morin, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

MOURÃO, Ney. **Planejamento e avaliação em EaD: imprescindível para o sucesso da jornada rumo ao conhecimento**. Disponível em: <http://neymourao.com.br/blog/?p=85>. Acesso em: 10 de junho de 2011.

NETTO, Carla. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem. In: FARIA, Elaine Turk. **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

NISKIER, Arnaldo. **Os aspectos culturais e a EaD**. In: Educação a Distância – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PESCE, Lucila. **Educação a distância e formação de educadores: a contribuição dos desenhos didáticos dialógicos**. GT: Educação e Comunicação / n.16. 2007.

\_\_\_\_\_. **Desenhos Didáticos de Cursos Online: Um Enfoque Dialógico**. Disponível em: [http://sites.google.com/site/lucilapesce/pdfs/ENDIPE\\_2008\\_desenho\\_didatico\\_dialogico.pdf?attredirects=1](http://sites.google.com/site/lucilapesce/pdfs/ENDIPE_2008_desenho_didatico_dialogico.pdf?attredirects=1). Acesso em: 10 de junho de 2011.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Interação mediada por computador: comunicação – ibercultura –cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007

RIBEIRO, Lídia Santa Cruz. **A centralidade do planejamento para a prática pedagógica**. 2009.. Disponível em: [http://www.paralerepensar.com.br/paralerepensar/texto.php?id\\_publicacao=3135](http://www.paralerepensar.com.br/paralerepensar/texto.php?id_publicacao=3135). Acesso em: 10 de dezembro de 2012.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **Ambientes virtuais de aprendizagem na Ufba: a autonomia como possibilidade**. Disponível em: [http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/tese\\_Nicia\\_Riccio\\_2010.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/tese_Nicia_Riccio_2010.pdf) Acesso em: 15 de junho de 2011.

RICHARDSON , Roberto Jarry, PERES, José Augusto de Souza e colaboradores . **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Leila Maria Araújo e TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **A contribuição dos princípios da teoria da carga cognitiva para uma educação mediada pela tecnologia**. Disponível em <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t40114.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. Educ. Pesqui. vol.37 no.2 São Paulo May/Aug. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci_arttext). Acessado em 22/05/2013.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S; COOK, Stuart Welldford, KIDDER, Louise (Org.), MALUFE, José Roberto, GATTI, Bernadete A. (Coords.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder/ Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

SILVA, Marcos. Indicadores de interatividade para o professor presencial e online. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n. 12, p.93-109, maio/ago. 2004.

SILVA, Marco (org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

SOUZA, Caroline Nagel Moura de. A importância da mediação pedagógica transdisciplinar em EAD que se utiliza de imagens para a busca do conhecimento e da efetivação do aprendizado. In: **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 251-266, jul./dez. 2009.

THIESEN, Juarez da Silva. Tic y educación. **Mediação tecnológica/pedagógica: diferentes perspectivas sobre um mesmo conceito**. Disponível em: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TI CEDUCACION/RLE3211\\_Thiesen.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TI CEDUCACION/RLE3211_Thiesen.pdf). Acesso em: 23 de maio de 2012.

TIJIBOY, Ana Vilma, CARDOSO, Mára Lúcia Fernandes, WOICIESCHOSKI, Lediane Raquel e PEREIRA, Eliane Almeida. Compreendendo a mediação do tutor a distância. In: **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação**.v. 7, n 1, julho, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13913>. Acesso em: 17 de agosto de 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: **Educação a Distância** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2004. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, vol. 1).

VECTORE, Célia; ALVARENGA, Valesca Cristina; GOMIDE, Junior Sinésio. Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, p. 68. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico na escola: uma construção coletiva.** Disponível em <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Danilo%20Prata/Meus%20documentos/Downloads/PPP%20segundo%20Ilma%20Passos.pdf>, acessado em 22/05/2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 1997.

VIEIRA, José de Sousa. **Guia do tutor a Distância.** Universidade de Brasília: Decanato de Graduação – UnB. 2007. Disponível em: [www.uab.unb.br/index.php/canais/manuais/.../261-manual-do-tutor](http://www.uab.unb.br/index.php/canais/manuais/.../261-manual-do-tutor)>. Acessado em 12/setembro/2012.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa.** Brasília: UnB, 2009. [Apostila elaborada para o curso de administração na modalidade a distância].

## APÊNDICE

### **Roteiro de entrevista semiestruturada**

- . Coleta de dados pessoais, sexo, idade aproximada, profissionais, formação, experiência docente, experiência em EAD, (quebra-gelo).
- . Resuma sua carreira acadêmica.
- . O que você pensa sobre mediação pedagógica
- . O que você pensa sobre mediação pedagógica na EaD?
- . Você costuma planejar suas disciplinas no curso EaD?  
(Verificar se há planejamento em EaD)

### **Eixo orientador para Entrevista Pedagógica**

- . O que você pensa sobre o planejamento em EaD?
- . Percepção sobre a importância do planejamento em sua prática.
- . Quais os objetivos do seu planejamento.
- . Como você planeja?
- . Quais as etapas do seu planejamento?
- . O que você pensa sobre as características e a interdisciplinaridade do planejamento em EaD?
- . Quais as dificuldades que encontra?
- . Como se antecipa às dificuldades?
- . Como você percebe a relação entre o planejamento e a mediação pedagógica?

. Para você, como o planejamento pode facilitar a mediação pedagógica?

## **ANEXOS**

**Anexo A – PPC do curso de Pedagogia EaD**

Pp.

**Anexo B – Legislação pertinente à criação da UAB**

**(Decreto n. 5622 e Decreto n. 5800)**

Pp.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

## **PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA a distância**

(Aprovado na Câmara Setorial de Graduação da FE em 30/06/2011  
e no Conselho da Faculdade de Educação em 14-07-2011)

**Junho 2011**

**REITOR**

José Geraldo de Sousa Junior

**VICE-REITOR**

João Batista de Sousa

**DECANA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

Márcia Abrahão Moura

**DECANO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Denise Bomtempo Birche de Carvalho

**DECANO DE EXTENSÃO**

Oviomar Flores

**DECANO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS**

Pedro Murrieta Santos Neto

**DECANO DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**

Eduardo Raupp de Vargas

**DIRETORIA DE ACOMPANHAMENTO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA**

José Américo Soares Garcia

**SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA**

Arnaldo Carlos Alves

**Diretor de Ensino de Graduação a Distância**

Sérgio Antônio Andrade de Freitas

**Coordenadora Operacional do Ensino de Graduação a Distância**

Maria Lídia Bueno Fernandes

**Coordenador Operacional Adjunto do Ensino de Graduação a Distância**

Nara Maria Pimentel

**COORDENADORES DOS CURSOS DA UAB-UNB****Coordenadora do Curso de TEATRO**

Ana Cristina Filgueira Galvão

**Coordenadora do curso de ARTES VISUAIS**

Thérèse Hofmann Gatti

**Coordenador do Curso de BIOLOGIA**

Pedro José Pontual Zanotta

**Coordenador do curso de EDUCAÇÃO FÍSICA**

Iran Junqueira de Castro

**Coordenador do Curso de GEOGRAFIA**

Valdir Adilson Steinke

**Coordenadora do curso de LETRAS**

Janaina de Aquino Ferraz

**Coordenador do curso de MÚSICA**

Paulo Roberto Affonso Marins

**Coordenadora do curso de PEDAGOGIA**

Ruth Gonçalves de Faria Lopes

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROJETO ACADÊMICO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA a  
distância 2011**

Diretora da Faculdade de Educação  
Carmenísia Jacobina Aires

Coordenadores de Graduação  
Cleyton Hércules Gontijo  
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Coordenadora do Curso de Pedagogia a distância  
Ruth Gonçalves de Faria Lopes

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO .....   | 6  |
| JUSTIFICATIVA .....  | 7  |
| A SOCIEDADE E O MUNDO DO TRABALHO .....                    | 7  |
| A RELAÇÃO DO SABER NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO.....       | 7  |
| CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO .....                                | 8  |
| OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....                         | 8  |
| PROPOSTA CURRICULAR E SEUS COMPONENTE .....                | 10 |
| PRINCÍPIOS .....   | 11 |
| OBJETIVOS .....  | 12 |
| A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA SOCIAL .....                      | 12 |
| A BASE DOCENTE .....                                       | 13 |
| ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR .....                   | 14 |
| O FLUXO CURRICULAR E SUA DINÂMICA .....                    | 15 |
| OS PROJETOS .....  | 17 |
| AS OFICINAS DE TECNOLOGIA .....                            | 22 |
| OS SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES .....                     | 22 |
| OS ESTUDOS INDEPENDENTES .....                             | 23 |
| O TRABALHO FINAL .....                                     | 23 |
| FORMAÇÃO AMPLIADA E FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE ..... | 23 |
| ORIENTAÇÃO ACADÊMICA .....                                 | 24 |
| COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO .....                      | 25 |
| COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA .....        | 26 |
| PAPEL DOS ATORES DO PROCESSO .....                         | 30 |
| Coordenador do curso .....                                 | 30 |
| Coordenador de Tutoria .....                               | 30 |
| Coordenador Pedagógico .....                               | 30 |
| Professores autores / revisores .....                      | 31 |
| Professores Supervisores .....                             | 31 |
| Professores Tutores a distância .....                      | 31 |
| Equipe técnico-administrativa .....                        | 32 |
| Coordenador .....  | de |
| Polo .....   | 34 |
| Professores Tutores Presenciais .....                      | 35 |



|  |    |
|--|----|
| PROCESSO AVALIATIVO .....  | 36 |
| RECURSOS FINANCEIROS .....   | 39 |
| ANEXOS   |    |
| ANEXO 1 (A) - FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA EM VIGOR - Ingresso no 2/2007 (UAB 1) .....     | 40 |
| ANEXO 1 (B) - FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA EM VIGOR - Ingresso no 1/2009 (UAB 2) .....     | 43 |
| ANEXO 1 (C) - FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA EM VIGOR - Ingresso no 1/2011 (UAB 3) .....     | 46 |
| ANEXO 2 (A) - FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA ADOTADO ANTERIORMENTE PROJETO DE 2007 .....     | 49 |
| ANEXO 2 (B) - FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA ADOTADO ANTERIORMENTE PROJETO DE 2009 .....     | 52 |
| ANEXO 3 (A) - DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO FLUXO CURRICULAR.....  | 55 |
| ANEXO 3 (B) - DISCIPLINAS OPTATIVAS DO FLUXO CURRICULAR .....  | 66 |
| ANEXO 4 (A) - QUADRO DE QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE - Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF .....        | 71 |
| ANEXO 4 (B) - QUADRO DE QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE - Departamento de Métodos e Técnicas.....                 | 73 |
| ANEXO 4 (C) - QUADRO DE QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE - Departamento de Planejamento e Administração – PAD..... | 75 |

## APRESENTAÇÃO

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB é proposto para todo portador de diploma de ensino médio. É ofertado nas modalidades presencial e a distância. O atual Projeto Acadêmico que orienta o desenvolvimento do Curso resultou da reforma curricular para a oferta presencial realizada em 2002 com ampla discussão interna. Para a oferta a distância, iniciada efetivamente no ano de 2007, esse mesmo projeto foi tomado como referência, com alguns ajustes para atender às especificidades dessa modalidade.

Dessa forma, com o intuito de expandir o atendimento a alunos de outros municípios/estados, em 2005, a FE aderiu ao Edital de Seleção nº 01/2005 SEED/MEC e, a partir do segundo semestre de 2007, iniciou a oferta do Curso de Pedagogia a distância no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB para alunos nos Polos de Alexânia e Alto Paraíso, em Goiás, e Carinhanha, na Bahia. Essa primeira oferta (UAB 1) possibilitou o ingresso de 135 alunos no Curso, sendo 50 em Alexânia, 35 em Alto Paraíso e 50 em Carinhanha, oportunizando a esse contingente a entrada na universidade.

Em 2009, a FE ampliou a oferta nesses Polos e abriu vagas para alunos nos Polos de Águas Lindas e Cidade de Goiás, ambos no Estado de Goiás. Ingressaram, nessa segunda oferta (UAB 2), 205 alunos, 42 em Alexânia, 40 em Alto Paraíso, 41 em Carinhanha, , 41 em Águas Lindas e 41 em Goiás.

Em 2011, incrementou em 75 vagas a oferta nos Polos de Alexânia e Cidade de Goiás, para a entrada, no 1/20011 (UAB 3), de 150 novos alunos. Chama a atenção a significativa demanda pelo Curso de Pedagogia a distância nesses municípios, representada na inscrição ao vestibular realizado em dezembro de 2010 de 582 candidatos em Alexânia e 392 em Goiás, numa proporção, respectivamente, de 7.76 e 5.23 alunos por vaga.

Ressalte-se que o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a distância (UAB/UnB), inicialmente apresentado em 2007, tramitou internamente pela FE, tendo sido encaminhado ao Decanato de Graduação da Universidade. Contudo, não chegou a tramitar em outros âmbitos, como ocorreu com outros cursos, considerando o entendimento, à ocasião, de que a Faculdade havia optado por seguir o mesmo projeto acadêmico já tramitado e aprovado nos competentes âmbitos institucionais.

O Projeto que ora se apresenta, para os requeridos trâmites no âmbito da instituição com vistas ao atendimento às condições para aprovação e reconhecimento do Curso, retoma o Projeto Acadêmico apresentado em 2007, atualizando dados e informações e fazendo as adaptações necessárias aos requisitos da modalidade a distância. No entanto, não altera a substância do projeto original do Curso de Pedagogia.

As possíveis alterações no Projeto do Curso na oferta a distância que a experiência vem mostrando como necessárias terão como referência os dados e informações coletados mediante um processo de avaliação pelo qual passará, a partir de 2011, no contexto da avaliação mais ampla do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o Projeto de Avaliação do Curso na modalidade a distância se encontra em fase final de elaboração, com previsão de início de sua implementação no ano de 2011, após aprovação pelos colegiados próprios.

## **JUSTIFICATIVA**

As demandas de formação profissional sempre tentam responder a configurações que tiveram origem nas mudanças nas relações sociais, especialmente as encontradas no mundo do trabalho e da tecnologia. Com base na compreensão de que cada etapa de desenvolvimento sócio-econômico gera projetos de sociedade e visões do homem conforme as ideologias e as posições políticas, compreendemos que é necessário explicitar estas posições e dar visibilidade às suas intencionalidades desde os primeiros semestres de formação acadêmica, a fim de chegar a construir os consensos possíveis. Nesse sentido, o novo currículo foi proposto a fim de se discutir permanentemente os rumos profissionais do pedagogo.

## **A SOCIEDADE E O MUNDO DO TRABALHO**

A crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos e sociais advinda da globalização da economia provocou uma reestruturação do mundo de trabalho em escala planetária. Ao passar de uma base eletromecânica para uma base microeletrônica que atingiu todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, o sistema produtivo alterou a relação entre educação e trabalho. Assim passou a exigir que não somente se amplia a base do conhecimento do trabalhador, mas que ele viesse a possuir habilidades cognitivas, comportamentais e tecnológicas diferentes das exigidas por modos pré-modernos e modernos.

Novos modelos de organização e gestão do trabalho e de vida impõem exigências a seus diferentes atores e explicam a demanda de um novo tipo de educação e de pedagogia.

## **A RELAÇÃO DO SABER NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO**

O futuro dos sistemas de educação e da formação deve necessariamente se apoiar numa análise da mutação recente da relação com o saber em função da quantidade e da velocidade dos saberes produzidos e da capacidade de renová-los. Pela primeira vez, no curso do desenvolvimento da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa ao iniciar sua vida profissional se tornará obsoleta bem antes de chegar ao final de sua carreira.

Acoplada a esta constatação, está à nova natureza do trabalho que faz que trabalhar signifique, cada vez mais, aprender, compartilhar saberes e produzir conhecimentos, pelo menos nos setores formais das instituições. As tecnologias da comunicação e da informação ampliaram consideravelmente e alteraram muitas funções cognitivas humanas, além do uso que tinha sido feita da memória, da instrução, da percepção, do raciocínio. Hoje, há um predomínio da memória artificial em suportes sempre mais acessíveis. Com isso, informações e conhecimentos podem ser produzidos e compartilhados entre um grande número de indivíduos, aumentando assim o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos e modificando profundamente a noção de tempo e espaço na educação e na formação, sobretudo introduzindo o conceito de comunidade de

aprendizagem em rede, focado na aprendizagem colaborativa e na construção coletiva de conhecimentos <sup>1</sup>.

## **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO**

Assumindo que os processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem mais que de ensino, decorre que o que deve ser aprendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva.

Desta forma, tornam-se necessárias duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a adaptação dos mecanismos e do espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação. O essencial da mudança aqui apontada reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado colaborativo em rede. Nesse quadro, o docente é chamado a tornar-se um mobilizador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos.

A segunda reforma envolve o reconhecimento do aprendizado. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de geração e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino poderiam ter como nova missão orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do conjunto das competências das pessoas, independentemente de onde, quando e como foram adquiridas. Ao organizar a comunicação entre empregadores, indivíduos, espaços e recursos de aprendizado de todas as ordens, as universidades como agências formadoras estariam desempenhando um novo papel na emergente economia do conhecimento onde a moeda é o próprio conhecimento.

Torna-se claro que a ênfase até recentemente sobre o ensino e a difusão do conhecimento está se deslocando para o ato de aprender, pensar e criar autônoma e coletivamente. Os profissionais da educação, conseqüentemente, são chamados a ter como centro de sua atividade profissional o acompanhamento e o gerenciamento dos aprendizados, incitando o intercâmbio dos saberes, a mediação relacional e simbólica e o monitoramento dos percursos de aprendizagem.

## **OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Uma proposta de formação requer a explicação de sua intencionalidade e de seus pressupostos como condição prévia para a formulação do currículo. Entende-se que uma proposta curricular é a articulação de elementos filosóficos, teóricos, metodológicos e outros referentes a um projeto de formação. Este, por sua vez, acontece num contexto institucional e sócio-histórico, determinado e envolve pessoas e grupos específicos, em ambientes organizacionais singulares e diferenciados. Essa diversidade de elementos caracteriza a complexidade do processo formativo.

O processo de formação, entretanto, por maiores que sejam seus desafios e sua complexidade, não pode ser diminuído em sua dimensão educativa, reduzindo-se a um processo

---

<sup>1</sup> A concepção da Educação a Distância como Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede – CTAR foi criada no âmbito do Grupo de Pesquisa Lattes “Aprendizagem, Tecnologias e Educação a Distância – ATEAD”, formado por um grupo interdepartamental de professores da FE/UnB, que desde o início dos anos 90 vem implementando esta concepção em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão como “educação aberta, apoiada na pedagogia da autonomia, exercida em uma comunidade de trabalho/aprendizagem em rede,

utilizando com propriedade as tecnologias da comunicação e informação”.

de instrução. Este último pode se contentar com a aquisição de saberes - dimensão que remete ao domínio teórico de conceitos - ou de saber fazer - dimensão que remete ao domínio das diferentes metodologias e técnicas. Uma formação autêntica requer também o desenvolvimento da capacidade de saber ser, de saber ou de poder tornar-se. Da mesma forma que deve visar a desenvolver nas pessoas, grupos e organizações a capacidade de saber situar-se social e historicamente.

Não se trata apenas de formatar indivíduos ou profissionais competentes num determinado saber ou fazer, mas de ajudar a formar pessoas e cidadãos política e emocionalmente amadurecidos, contribuindo para desenvolver os comportamentos profissionais, técnicos, científicos e filosóficos - sociais e políticos e afetivos e espirituais - relativos à vida pessoal e íntima.

Na busca de um referencial que daria o suporte teórico e metodológico ao projeto de formação inicial no Curso de Pedagogia, o pensamento complexo, elaborado por Edgar Morin aparece como uma alternativa entre as mais sólidas e abrangentes que têm sido propostas. Nele encontram-se elucidações para as grandes questões postas ao homem contemporâneo, situando-o na sua filiação à espécie de organização social, articulando esta num contexto de mutações tecnológicas e descobertas científicas que atualizam o processo de hominização, de Teilhard de Chardin.

As perspectivas abertas pela teoria da complexidade nos permitem, de uma vez, vislumbrar novos rumos para a nossa ação formadora e detectar os caminhos que se apresentam para a compreensão do mundo onde ela se inscreve. De fato, a reforma do pensamento, inclusive o científico, que represente o paradigma da complexidade vem dar novo sentido ao humanismo que uma visão truncada das coisas havia ofuscado, recolocando o futuro da humanidade como tarefa profundamente política.

A complexidade abordada pela via antropológica, psicológica, sociológica, ética, política ou histórica, revela os níveis mais importantes em que o ser humano encontra o seu modo de estar no mundo, esclarecendo que estes níveis são como diferentes faces de um mesmo fenômeno: o fenômeno humano. Para ser possível compreender a complexidade humana, admitem-se todos os níveis do real: físico, biológico, antropológico, sócio-político. Cada vez que se tenta reduzir a complexidade humana a um destes níveis, não se faz jus à complexidade e, por conseguinte, não se contempla o ser humano total.

No momento em que surge a necessidade de explicitar as bases que vêm sustentar o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, é bom lembrar a advertência de Morin quando diz que a ligação entre a cultura humanista e a cultura científica consiste numa reforma, não programática, mas paradigmática que desafia nossa aptidão em organizar o conhecimento ao que ele completamente sugerindo que “a reforma do ensino deve conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino”.

É oportuno afirmar que a pedagogia, em função de sua dimensão essencialmente interativa e dialógica, confirma a centralidade do ser humano, fazendo dele a razão e o sentido da atividade educativa. A educabilidade do ser humano que constitui o fundamento da identidade da pedagogia como campo científico de saber, se insere no contexto da cultura, vista como meio ou como maneira de viver e interpretar a vida, como civilização ao mesmo tempo em que é vista como horizonte, um vir a ser, especialmente um horizonte para a condição humana.

Introduz-se, neste caso, um novo conceito de cultura escolar e acadêmica que não se satisfaz em reproduzir saberes, comportamentos e finalidades com uma origem anterior e exterior, mas uma cultura que será criativa e poética. Portanto, não pode nem deve haver um saber em educação metodologicamente homogêneo. A educação sendo, por natureza, um processo instável e multidimensional, é compelida a acolher a complexidade e a diversidade das

vertentes que a constituem. No esforço de renovação da pedagogia, convém lembrar que a revisão crítica e periódica do conceito de educação torna-se vital de forma a estar assentado sempre num paradigma aferidor de sua identidade e definidor de opções, valores e finalidades. Desta forma, poderá se desenvolver uma autêntica pedagogia da complexidade capaz de dar abrigo à multiplicidade de referências existentes.

A pedagogia enraizada no pensamento complexo procura exprimir a sua disponibilidade diante de todas as correntes pedagógicas enquanto postura metodológica de inspiração e recorte filosóficos, isto é, enquanto atitude que distingue, recolhe, aprofunda e promove, de acordo com a própria complexidade do real concreto e teórico, a diversidade de métodos, de projetos e modelos. Ao mesmo tempo em que define um estatuto epistemológico e praxiológico para a pedagogia, o paradigma da complexidade aponta para a afirmação da identidade e da emancipação das ciências pedagógicas e da educação.

Retomando algumas das idéias básicas apresentadas acima, destaca-se a necessidade de:

- Recolocar os seres humanos individualmente e coletivamente no centro do processo formativo, inserindo este dentro de um processo civilizatório mais amplo e fundamentado tanto no caráter inacabado do vir a ser humano quanto na sutura epistemológica entre os planos biológicos e culturais;
- Recuperar um fato irremediável que, como espécie, fazemos parte de um único e imenso ecossistema hoje ameaçado, na sua globalidade, revertendo, assim, a falsa idéia de que a espécie humana teria se libertado em definitivo da natureza;
- Reconhecer os vínculos com a historicidade, resgatando o processo evolutivo da condição humana prestes a descobrir as possibilidades cognitivas e comunicativas que a tecnologia faz surgir, levando-nos a considerar que a humanidade é um projeto, e nos faz sempre recontextualizar a cultura, a civilização e a ecologia humana numa perspectiva aberta a novas determinações;
- Redefinir e reinterpretar as necessidades, em termos de organização social, de sistemas políticos e de condições para uma vida plena e democrática com a necessária reconciliação entre o local e o planetário, entre o universal e o singular dentro de uma mesma esfera humana;

Considerar que estas tarefas propõem uma nova agenda para a educação e implicam uma outra metodologia para a práxis pedagógico/acadêmica baseada no diálogo, na aproximação, na busca coletiva de verdades, na temporalidade, na tolerância complementada com a aceitação sem medo da contradição, da incerteza, da indeterminação, do imprevisível, do relativo e do provisório e acreditar que o caminho se faz caminhando, de preferência juntos.

Nesta perspectiva teórico-metodológica, se insere também a oferta do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, tendo as tecnologias da informação e comunicações como suportes fundamentais à implementação de seu projeto acadêmico, ampliando as possibilidades de formação inicial e inserindo novos sujeitos no processo formativo de nível superior.

## **PROPOSTA CURRICULAR E SEUS COMPONENTES**

Coerente com as opções teóricas e metodológicas explicitadas anteriormente, esta proposta pretende dar conta da fase inicial da construção da identidade profissional de Pedagogia as

oportunidades e meios para a progressiva estruturação da sua identidade que ele deverá

continuar elaborando e remodelando no decorrer do curso e depois ao longo de sua carreira profissional. Ao mesmo tempo é importante explicitar os princípios que vêm batizar politicamente o trabalho conjunto tal com o definido a seguir.

### **Princípios**

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia deve contribuir para tornar realidade à missão da Faculdade de Educação, missão esta entendida como a de formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Esta atuação deve, complementarmente, estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. Isto significa que o curso assume compromisso com a democracia e com a democratização do ensino, ou seja:

1. Respeito à igualdade de direitos e de não discriminação, sob quaisquer de suas formas;
2. Preocupação com a promoção da igualdade de condições de acesso à educação e à cultura bem como a garantia do respeito e permanência nos estabelecimentos/organizações que as promovem;
3. Liberdade de expressão;
4. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e tolerância com as diferenças;
5. Liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber;
6. Gestão democrática;
7. Permanente articulação com a comunidade e em especial com as agências empregadoras e as redes de aprendizagem.

Significa igualmente ver a **educação** como um processo que:

1. É continuado e “multidisciplinar” e/ou “multirreferencial”;
2. Valoriza a experiência escolar e extra-escolar dos formandos e a vinculação da vida com o trabalho e a alegria;
3. Preserva a qualidade das ações acadêmicas e a indissociabilidade entre os momentos da extensão, da pesquisa e do ensino;
4. Incentiva o espírito científico e o pensamento reflexivo e a consideração concomitante e indissociável da dimensão afetiva, entendida como tal a intuição, as emoções, o cuidado com a própria corporeidade;
5. Tem presentes uma formação cultural que articula organicamente o presente com o passado e o futuro, respeitando nos aprendizes as contribuições culturais e étnicas próprias e que propicia as condições para ultrapassá-las quando assim o solicitar o projeto social emancipatório.

Finalmente, o **Curso de Pedagogia** será estruturado de maneira que propicie:

1. Preocupação com a construção de uma identidade profissional dos pedagogos marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel sócio-histórico como educadores, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma.
2. Concepção de um programa de formação que, partindo de uma visão de educação permanente, estipule os componentes básicos da formação inicial e continuada;
3. Articulação do ensino com a pesquisa e a extensão através da nucleação das atividades em torno de projetos integrados, superando assim, a dicotomia graduação/pós-graduação;
4. Ênfase na articulação da formação prático-teórica, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem;

5. Formação de um profissional autônomo, crítico, criativo, ético e colaborativo, capaz de se reeducar permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica individualmente e em intercâmbio com seus pares;
6. Estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, consideradas as especificidades das diferentes formas de ação educativa organizada (escolarizadas e não escolarizadas);
7. Atenção prioritária às necessidades da população brasileira e, por isso, consideração particular com o estudo da realidade sócio-econômica e cultural do país com destaque às populações carentes e marginalizadas.

## Objetivos

1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência;
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;
4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de auto-educação e de formação continuada.

## A PEDAGOGIA COMO SABER E PRÁTICA SOCIAL

O fluxo curricular apresenta um tríptico conjunto de conteúdos denominados estudos, que talvez pudessem também ser denominados de áreas. A terminologia escolhida visa acentuar a natureza antes aberta que restrita dos campos de estudo. No fundo, caracteriza-se a busca de um equilíbrio, de um ponto ótimo entre a obrigatoriedade e a total liberdade, tendo-se presente, por um lado, que o currículo se destina à formação em pedagogia, e não em qualquer outro campo profissional. Por isso, de imediato, alguns estudos se impõem, excluindo outros. Daí que certa obrigatoriedade seja oportuna, inclusive para fazer distinguir-se a pedagogia, enquanto prática social educativa e saber sobre essa prática, de todas as demais ciências antropológicas de cuja contribuição não prescinde, mas com as quais absolutamente não pode ser confundida. Trata-se, neste caso, da especificidade das práticas sociais.

Buscou-se, então, assegurar este mínimo, formado por componentes obrigatórios que remetem:

- 1) Primeiramente, às **ciências pedagógicas** propriamente ditas, referentes às *metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização, história da Pedagogia*;
- 2) Em seguida, às **ciências da educação**: sociologia, antropologia, psicologia, história, economia, ciência política, filosofia, cujos registros o pedagogo deve saber identificar para bem encaminhar a problemática que a complexidade de

sua prática põe cotidianamente diante dele;

- 3) Finalmente, aqueles estudos de ordem **política, organizacional e administrativa** que permitam aos pedagogos situarem seu trabalho nos contextos micro político e micro-organizacional cuja dinâmica interfere diretamente nele, mas sabendo articulá-los aos planos macro-político e macro-organizacional, considerando-se que, mais que individual, ele faz parte de um projeto institucional, de natureza coletiva.

Com tal conjunto de saberes e de saber fazer o pedagogo se forma como um profissional da educação que é capaz de se movimentar em três dimensões distintas e complementares:

- a) a dimensão da *sala de aula* (escolar ou não escolar), ou nível do *grupo classe* em processo de ensino-aprendizagem metódico e sistemático, pedagógica e didaticamente orientado e acompanhado;
- b) a dimensão do nível organizacional e institucional imediatamente envolvente: a escola ou a *unidade de trabalho e de exercício profissional* (escolar ou não escolar), no qual se elabora o projeto político pedagógico;
- c) a dimensão do nível *institucional social-histórico* no qual se formulam as políticas públicas sociais, em especial as de educação, trabalho e formação profissional.

## A BASE DOCENTE

As atuais diretrizes curriculares apontam a base docente como fundamental no processo formativo dos pedagogos. E indicam que “compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional...” (Art. 2º, § 2º) e que deve propiciar “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (§ 2º, item I), mediante diferentes contribuições e conhecimentos. O presente currículo entende estar atendendo a essas diretrizes mediante uma composição curricular específica.

A composição do projeto de formação assenta-se sobre três bases bem demarcadas e demarcáveis:

1) A **práxis**, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada, sobretudo pelos projetos;

2) A **formação pedagógica**, constituído pelos estudos das ciências pedagógicas: metodologias de língua materna, educação matemática, ciências naturais e ciências sociais, bem como arte-educação, organização do trabalho docente, processo de alfabetização e processos de administração da educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos;

3) A formação humana e cultural ampla tendo como base as ciências da educação, que oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou político-administrativas), e permitem ao pedagogo a leitura e a interpretação do mundo onde exerce sua prática.

4) Finalmente, a síntese representada pelo **trabalho final de curso**, contribuirá para fechar o ciclo da formação inicial.

A esse conjunto orgânico de componentes curriculares se denomina a “**base docente**” sobre a qual se apóia humana, científica e tecnicamente o pedagogo, para o

exercício de suas funções, como profissional capaz de identificar as necessidades de formação junto a sujeitos individuais ou coletivos (organizacionais), transformar essas necessidades em demandas e dar a estas uma organização programática e metodológica coerente e consistente.

## ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Partindo do pressuposto que o currículo é algo aberto e em movimento, que privilegia tanto o processo para definir diferentes percursos quanto os resultados a ser alcançados, a presente proposta curricular deve ser vista como uma rede com um número pré-fixado de nós essenciais que, por sua vez, constituem pontos de referência e de conexão para um sem número de possibilidades e alternativas para ampliar e diversificar as trajetórias de sujeitos aprendizes na sua formação profissional.

Vista como uma teia com contornos bem definidos, por ser um dispositivo de formação na vida de pessoas concretas em fase de definição na vida profissional ou já exercendo uma profissão, a proposta curricular permite inicialmente a transição de uma fase de vida para outra, enriquecendo e dando sentido à escolha para a carreira de pedagogo. À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho em toda a sua complexidade, o futuro pedagogo é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio.

Tendo claro o ponto de partida e o ponto de chegada, fica mais fácil traçar percursos que autorizam e valorizam necessidades individuais, mesmo que realizadas com outros. Daí o caráter de flexibilidade inerente a esta visão de formação, garantidos também padrões mínimos institucionais definidos.

Antes de apresentar o conteúdo propriamente dito do currículo, convém destacar alguns elementos que manifestam o consenso sobre o qual a formação está assentada.

1. O currículo do Curso de Pedagogia será único para os turnos diurnos e noturno do ensino presencial e para a oferta a distância;

2. A duração do curso a distância será de cinco anos, 10 (dez) semestres letivos, levando-se em conta o respeito às especificidades da oferta nessa modalidade, podendo, eventualmente, ser por tempo maior respeitando as condições de vida e de trabalho dos formandos e os imperativos sócio-institucionais;

3. A formação docente constitui a base da formação profissional;

4. A formação básica poderá ser complementada com uma área de aprofundamento de escolha do formando, especificamente nos projetos;

5. O egresso do curso será pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares;

6. A alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo do trabalho deverá caracterizar o processo formativo;

7. Os projetos 1, 2, 3, 4 e 5 representam momentos muito especiais no percurso acadêmico do futuro pedagogo e devem ser considerados em uma dinâmica específica e articulada desses componentes curriculares;

8. O estágio supervisionado corresponderá ao Projeto 4 no qual estará contemplada a prática de ensino prevista em lei. Será desenvolvido em duas fases de 150 horas, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar também outras áreas específicas, como a gestão escolar e processos formativos em espaços não escolares.

9. Os estudantes que já atuam em sala de aula poderão ter computadas as horas referentes à prática docente exercida durante a realização do estágio, em conformidade com a legislação vigente, as orientações institucionais e o plano de estágio.

10. A formação inicial poderá ser complementada com um programa orgânico de formação continuada que ofereça alternativas institucionalizadas e permanentes de formação do profissional em exercício.

### **O FLUXO CURRICULAR E SUA DINÂMICA**

Na apresentação do currículo insiste-se sobre o termo fluxo para enfatizar o conceito de fluidez, de flexibilidade, de roteiro orientador, em prevalência sobre o termo grade, que conota certo aprisionamento espaço-temporal. O encadeamento dos estudos não pode ser subentendido como uma cadeia que confine, espacialmente, a temporalidade de uma práxis formativa.

Na oferta a distância, o fluxo tem sofrido alguns ajustes ao longo do desenvolvimento do Curso, sobretudo no sentido de equilibrar a oferta dos projetos 3, 4 e 5 e a temporalidade da oferta das disciplinas. Um dos ajustes consiste em antecipar a oferta da disciplina Educação a Distância. O tempo de conclusão do Curso foi reduzido de 11 (onze) semestres, previstos nos projetos acadêmicos anteriores (de 2007 e de 2009), para 10 (dez) semestres. Esses ajustes visaram possibilitar aos estudantes cursar cada uma das fases dos mencionados projetos em semestres seqüenciais e ter o contato, desde sua entrada no curso, com a discussão sobre a modalidade educacional que vivenciam.

Outros importantes elementos dessa reorganização referem-se à mudança necessária ao atendimento das Diretrizes Curriculares no que tange à carga horária do Projeto 4 (estágio supervisionado) e a atribuição de carga específica (120 horas) para estudos independentes. Nesse sentido, o Projeto 4 passou de 240 para 300 horas. Essa mudança implicou na redução da carga horária do Projeto 3 (a partir das ofertas UAB 2 e 3), que passou de 90 horas em cada uma de suas duas fases (180 horas) para 60 horas, perfazendo um total de 120 horas nas duas fases. Além disso, levou à necessidade de suprimir a oferta da fase 3, optativa, desse projeto.

Tais ajustes levaram à necessidade de manter três fluxos em vigor, cada um correspondendo a uma das ofertas, conforme os anos de ingresso de estudantes, 2007 (UAB 1), 2009 (UAB 2) e 2011 (UAB 3). Tal diferenciação refere-se, especialmente ao período de oferta de alguns componentes curriculares, mantendo, contudo, basicamente as mesmas disciplinas e projetos em todas as ofertas. Nesse sentido, uma possível nova oferta deve levar em conta o fluxo referente ao último ingresso de estudantes (2011 – UAB 3), por ser este o que atende às mudanças em sua totalidade. Os referidos fluxos curriculares apresentados no Anexo 1 (A, B e C), mostram essas adaptações.

Por outro lado, para se ter uma visão geral das alterações que foram sendo feitas nos fluxos curriculares nos projetos de 2007 e de 2009, estão, no Anexo 2 (A e B), os fluxos adotados anteriormente, nas ofertas de 2007 e de 2009.

As disciplinas obrigatórias do fluxo curricular estão apresentadas no Anexo 3 (A), com respectivas ementas e bibliografias básicas sugeridas.

Acresça-se a tudo isso, que serão gradualmente adotados mecanismos para dar aos alunos a possibilidade de escolher estudos na forma de disciplinas optativas oferecidas dentro ou fora da Faculdade de Educação, buscando, inicialmente, ampliar essa oferta no próprio curso, e depois, chegar à convergência entre as ofertas presencial e a distância do Curso de Pedagogia bem como com as demais licenciaturas ofertadas a distância. Internamente, à FE cabe as áreas temáticas nas quais os docentes vêm se articulando nos últimos tempos (política educacional, educação infantil. Educação de jovens e adultos, multiculturalismo e educação, história da educação, administração da educação, filosofia na escola, tecnologias na educação, educação matemática, ensino de ciências e tecnologia, aprendizagem, tecnologia e educação à distância, formação docente,

educação ambiental, educação e trabalho, orientação educacional, educação especial, cultura das organizações educativas, e outras) e oferecerem aos graduandos outras opções de estudos articulando com os projetos e, preferentemente, a partir dos desafios da prática educativa e pedagógica.

A oferta de disciplinas optativas no Curso de Pedagogia a distância se restringe, fundamentalmente, às disciplinas constantes no fluxo definido para a oferta curricular do primeiro projeto acadêmico de 2007. É, ainda, bastante restrita a possibilidade de o estudante cursar disciplinas optativas fora do fluxo específico no contexto mais amplo da Faculdade e da própria Universidade, mesmo no âmbito dos cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância. A expectativa é de que essa possibilidade possa se realizar, gradualmente, com a convergência entre os cursos e as modalidades.

Constam como disciplinas optativas do fluxo curricular do Curso de Pedagogia as que constam do Anexo 3 (B) deste documento.

Considerando os núcleos definidos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), os fluxos em vigor, constantes do Anexo 1 (B e C), podem ser resumidos, conforme Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1- FLUXO CURRICULAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES**

| OFERTAS                         | ESTUDOS / ATIVIDADES                                 | OPÇÃO                 | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS   | %           |
|---------------------------------|--|-----------------------|---------------|------------|-------------|
| <b>Ingresso em 2011 (UAB 3)</b> | Núcleo de estudos básicos                            | Obrigatório           | 1860          | 124        | 57%         |
|                                 |  | Optativo              | 720           | 48         | 22%         |
|                                 | Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos | Obrigatório           | 540           | 36         | 17%         |
|                                 |  | dependentes/inder     |               |            |             |
|                                 | Núcleo de estudos integradores                       | Estudos independentes | 120           | 08         | 4%          |
| <b>Total</b>                    |  |                       | <b>3240</b>   | <b>216</b> | <b>100%</b> |
| <b>Ingresso em 2009 (UAB 2)</b> | Núcleo de estudos básicos                            | Obrigatório           | 1860          | 124        | 58%         |
|                                 |  | Optativo              | 660           | 44         | 20%         |
|                                 | Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos | Obrigatório           | 570           | 38         | 18%         |
|                                 |  |                       |               |            |             |
|                                 | Núcleo de estudos integradores                       | Estudos independentes | 120           | 08         | 4%          |
| <b>Total</b>                    |  |                       | <b>3210</b>   | <b>214</b> | <b>100%</b> |
| <b>Ingresso em 2007 (UAB 1)</b> | Núcleo de estudos básicos                            | Obrigatório           | 1800          | 120        | 55%         |
|                                 |  | Optativo              | 660           | 44         | 20%         |
|                                 | Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos | Obrigatório           | 690           | 46         | 21%         |
|                                 |  |                       |               |            |             |
|                                 | Núcleo de estudos integradores                       | Estudos independentes | 120           | 08         | 4%          |
| <b>Total</b>                    |  |                       | <b>3270</b>   | <b>218</b> | <b>100%</b> |

Ressalte-se que estes núcleos não se completam em si mesmos, mas estão entrelaçados, sobretudo considerando os projetos como eixo estruturante do currículo de formação do pedagogo, que devem manter uma estreita articulação entre si.

Por outro lado, a pequena diferenciação no cômputo da carga horária e no total de créditos para integralização do Curso observada nas três ofertas deve-se aos esclarecimentos anteriormente mencionados. Contudo, a distribuição dos componentes curriculares pelas ofertas é a mesma, conforme se apresenta a seguir.

Tomando como referência a última entrada de estudantes, ingressantes em 2011 (UAB 3), no Núcleo de Estudos Básicos, foram computadas 2580 horas dedicadas às atividades formativas, sendo 1860 horas de natureza obrigatória e 720 horas de caráter optativo, caracterizadas como as disciplinas em oferta, bem como os projetos 1 e 2.

No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, foram consideradas os Projetos 3, 4 e 5. Foram computadas 120 horas do Projeto 3 (fases 1 e 2), as 300 horas do Projeto 4 (fases 1 e 2 – estágio supervisionado) e as 120 horas do Projeto 5 (fases 1 e 2).

No Núcleo de Estudos Integradores foram computadas 120 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, a serem integralizadas com os estudos independentes.

## Os Projetos

A obrigatoriedade considerada indispensável de um ponto de vista da formação profissional e epistemológico, por sua vez, pretende-se seja dialetizada por outros momentos. O principal deles é aquele constituído pelos projetos nos quais os formandos não de se integrar desde os primeiros semestres, e que vão, aos poucos, constituindo o fio condutor de sua opção de aprofundamento ou escolha de atuação profissional e que pode vir a se constituir em seu trabalho final de curso. Consistindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente.

A formação pelos projetos constitui, certamente, a mais importante mudança nesta proposta curricular. Mais do que uma simples “inovação”, uma mera atualização de velhas fórmulas combinando o *dejá vu*, o que se pretende é uma autêntica formação prático-teórica. E esta expressão é intencional porque calcada em pressupostos ontológicos e epistemológicos, segundo os quais a ação tem antecedência sobre a reflexão – tal como na conhecida expressão ação-reflexão-ação, mas que habitualmente tratamos, como reflexão-ação-reflexão, como postulando algo que se imponha a partir de um ponto de vista teórico, a teoria considerada como contemplação privilegiada das formas, verdadeiras e eternas, a partir das quais as ações devem ser informadas, para que efetivamente se possa alcançar os objetivos pretendidos. A inversão, pelo contrário, quer enfatizar que o mundo humano é o mundo do fazer, é mundo se fazendo, se autoconstituindo, sendo este fazer que vai nos desafiar e elucidá-lo. Neste momento, pode-se e até mesmo deve-se recorrer ao saber acumulado, às teorias já elaboradas, como ajuda a um processo de elucidação desses fenômenos, talvez novos, inéditos, talvez repetidos e repetitivos.

E é nessa dinâmica de projetos que inclusive a pesquisa assume sua função, os projetos

sendo momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de momentos de final de

curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares. Essa vivência, esse acompanhamento da problemática concreta dos processos formativos nos diferentes contextos institucionais, representa igualmente a forma da própria extensão, entendida como acompanhamento da dinâmica da vida social. Daí o papel da pesquisa que pode assumir as mais diferentes modalidades e metodologias, segundo a problemática a enfrentar. A pesquisa educacional pode, particularmente, assumir o caráter de pesquisa-em-ação, ou pesquisa-formação, de que temos os exemplos nos grandes pedagogos, tais como Paulo Freire, Celestin Freinet, Fernando Cury e Aída Vasquez, Maria Montessori, Anton Makarenko, Décroly, Anísio Teixeira e tantos outros. Trata-se, em tais casos, de inventar alternativas, desbravar caminhos. E registrá-los, sistematizá-los, documentá-los, difundi-los, num trabalho que, por sua vez, pode vir a ser objeto de estudo aprofundado, analisado à luz das ciências da educação, consideradas isolada ou articuladamente. Ter-se-á, nesse caso, a pesquisa em ciências da educação. Tais modalidades não são excludentes, talvez sejam em boa medida inseparáveis, desde que não podemos fazer tabula rasa de nossos pressupostos teóricos, mas é preciso destacar seu caráter igualmente “inconfundível”, pois nisso resulta certamente a especificidade do pedagógico, na qual a efetividade da ação tem tanta importância quanto sua sistematização teórica, pondo ênfase tanto no seu valor de uso, ou sua relevância social, quanto no seu valor de troca, relevante para o intercâmbio acadêmico e científico.

De um ponto de vista mais operacional, a formação nos projetos assume as seguintes características:

1. Os projetos articulam ensino/pesquisa/extensão;
2. São desenvolvidos no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo uma equipe de professores;
3. Vivenciados ao longo de 10 semestres, a partir do 1º semestre, culminam num trabalho final de curso, podendo assumir diferentes linguagens, modalidades e formatos.

O conjunto de atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito das áreas temáticas vigentes na Faculdade de Educação é concebido de maneira que:

- I) Permita ao estudante de pedagogia reunir, em sua formação profissional, experiências coletivas e pessoais num processo continuado e integrado;
- (II) Compreenda estudos disciplinares individuais ou em grupo, bem como outras atividades individuais ou grupais de pesquisa ou vivência pedagógica movidas por interesses formativos;
- III) Permita o engajamento dos graduandos em pedagogia academicamente orientados ao longo de todo o curso;
- IV) Tenha presente em todo momento uma formação que articule teoria e prática; V) Tenha um acompanhamento sistemático do aluno *on-line*;
- (VI) Cada professor oferta sua disciplina com a colaboração de professores mediadores (tutores), para atender, no máximo, quatro turmas *on line*;
- VII) As disciplinas serão ofertadas na plataforma Moodle e deverão contar no uso de recursos tecnológicos para apoiar o trabalho pedagógico;
- (VIII) Encontre, finalmente, sua culminância e síntese num trabalho final de curso

- TCC.

Ainda tomando como referência a última oferta (UAB 3), a Figura 1 ilustra a atual concepção do percurso curricular, destacando a articulação entre disciplinas (obrigatórias e optativas) e projetos.

**Figura 1 - PERCURSO CURRICULAR**

|                                  |   |                             |
|----------------------------------|---|-----------------------------|
| 1° Semestre<br>Projeto 1         |   | Disciplinas<br>Obrigatórias |
| 2° Semestre<br>Projeto 2         | P |                             |
| 3° Semestre                      | R |                             |
| 4° Semestre                      | O |                             |
| 5° Semestre<br>Projeto 3 Fase 1  | J | Disciplinas<br>Optativas    |
| 6° Semestre<br>Projeto 3 Fase 2  | E |                             |
| 7° Semestre<br>Projeto 4 Fase 1  | T |                             |
| 8° Semestre<br>Projeto 4 Fase 2  | O |                             |
| 9° Semestre<br>Projeto 5 Fase 1  | S |                             |
| 10° Semestre<br>Projeto 5 Fase 2 |   |                             |

E o **Quadro 2** sintetiza a organização específica dos projetos ao longo do curso.

**Quadro 2- ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM PROJETOS  
AO LONGO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

| Semestres    | Modalidade       | Créditos  | Carga horária | Conteúdos   |
|--------------|------------------|-----------|---------------|---|
| 1º           | Projeto 1        | 4         | 60            | A inserção na universidade e no Curso de Pedagogia            |
| 2º           | Projeto 2        | 4         | 60            | A pedagogia, o pedagogo e o Curso de Pedagogia                |
| 5º           | Projeto 3 Fase 1 | 4         | 60            | Inserção no campo educativo e iniciação à pesquisa pedagógica |
| 6º           | Projeto 3 Fase 2 | 4         | 60            | Inserção no campo educativo e iniciação à pesquisa pedagógica |
| 7º           | Projeto 4 Fase 1 | 10        | 150           | Estágio supervisionado  |
| 8º           | Projeto 4 Fase 2 | 10        | 150           | Estágio supervisionado  |
| 9º           | Projeto 5 Fase 1 | 4         | 60            | Trabalho Final de Curso<br>Seminário Projetos                 |
| 10º          | Projeto 5 Fase 2 | 4         | 60            | Trabalho Final de Curso                                       |
| <b>Total</b> |                  | <b>44</b> | <b>660</b>    |   |

**Comentários explicativos:**

- ☺ Em todos os semestres, exceto no terceiro (quando será ofertada a disciplina Pesquisa em Educação) e quarto semestres, serão atribuídos créditos a atividades em projeto, considerando que os estudantes precisam prever tais atividades na composição de sua carga de trabalho acadêmico de sorte a evitar a dispersão e facilitar o acompanhamento pelos docentes orientadores.
- ☺ No primeiro semestre acontecerá o Projeto 1, que consistirá na orientação acadêmica individualizada tendo por objetivo acolher os estudantes e inseri-los no contexto da faculdade e da universidade e, mais especificamente, na profissão de pedagogo, tendo em seguida uma visão das diferentes possibilidades de engajamento acadêmico e temático.

- ↳ No segundo semestre os estudantes cursarão Projeto 2 com vistas ao aprofundamento de estudos sobre a Pedagogia e seus significados, os campos de atuação do pedagogo, a evolução do Curso de Pedagogia no Brasil e as questões da discussão atual. Será também um momento de conhecimento e discussão sobre o Curso de Pedagogia, com destaque para seus objetivos, pressupostos e dinâmica curricular e na compreensão dos elementos da identidade do pedagogo.
- ↳ Nos projetos 3, oferecidos no quinto e sexto semestres, os estudantes serão acolhidos em áreas temáticas, inserindo-se nos trabalhos e estudos de grupos, passando a vivenciar projetos específicos, com foco na sua inserção no campo educativo assim como na iniciação científica. É importante registrar que, nesse momento, os estudantes terão mantido contato com diferentes componentes curriculares e vivenciado experiências essenciais de seu fluxo acadêmico para prepará-los para essa inserção. É, pois, fundamental que as diferentes áreas se estruturam apropriadamente, de sorte que venham a poder, de forma o mais autônoma possível, encaminhar os estudantes nas atividades, assegurando-lhes a oportunidade de obter os créditos previstos. Competirá a cada área definir a orientação acadêmica dos projetos em consonância com sua especificidade.
- ↳ Registre-se que, em caso de inadaptação ou de mudança de interesse por parte do estudante, caberá à área permitir a mudança, fazendo o encaminhamento dos interessados nesse processo de mudança, acordando com a área de destino a forma de inserção do estudante no novo campo de estudo e vivência.
- ↳ É sumamente recomendável que ao iniciar o sétimo semestre, ao ingressar no projeto 4, os estudantes tenham feito sua escolha definitiva, de sorte a aprofundar-se ao máximo e encaminhar-se decididamente para o projeto 5, que corresponde à elaboração do trabalho final de curso. Deverá ficar resguardado o tempo para o subprojeto individual do estudante, voltado para a prática docente (estágio) a ser desenvolvido nos sétimo e oitavo semestres (Projeto 4 fases 1 e 2). A orientação principal caberá à área temática onde vem trabalhando, podendo esta contar com o apoio de colegas de outra área com a qual o trabalho tenha afinidade. Ressalte-se que, neste momento, haverá a necessidade de uma articulação mais estreita entre as instâncias institucionais envolvidas (Coordenação de Estágio, Coordenação de Curso, Polos aos quais os estudantes se vinculam e campos de estágio onde estarão desenvolvendo o estágio supervisionado), implicando, nesse processo, atores fundamentais, entre outros, professores orientadores, mediadores (tutores) e professores das escolas, conforme plano de estágio.
- ↳ No penúltimo semestre (nono), no Projeto 5, correspondente ao Trabalho Final de Curso, o graduando em pedagogia deverá dedicar-se, sobretudo à elaboração do seu trabalho final. Será fundamental, aqui, que os estudantes tenham orientação continuada para a elaboração de seu projeto individual na primeira fase (nono semestre), mediante seminário de projetos para, na fase seguinte (décimo e último semestre do curso), ter um contato mais estreito com o orientador. E, registre-se, este trabalho pode conter muito de um memorial no qual o graduando registre e analise seu próprio itinerário dentro da FE. Refletindo sobre seu próprio processo formativo e delineando seu projeto profissional e dimensionando sua formação continuada.

- ↳ No processo de escolha das áreas ou projetos, requer-se igualmente uma participação efetiva dos estudantes, possivelmente sob articulação com o centro acadêmico. Se por

parte dos professores, será importante que cada área temática relaciona seu(s) projeto(s) e o número de vagas, por parte dos estudantes será importante um levantamento das demandas, dos interesses, com ordem de prioridade, a ser encaminhada à coordenação do curso e, com a mediação desta, encaminhada às áreas temáticas.

- ↳ Recomenda-se que as áreas temáticas vão constituindo suas cadeias seletivas de estudos, sob a forma de temas, de disciplinas, de oficinas ou grupos de estudo, versando sobre uma temática comum, de forma a irem evidenciando uma identidade, caracterizando uma área de formação ampliada ou de aprofundamento, que completamente a base docente.
- ↳ Esta área de formação ampliada, ou aprofundamento, pode ser enriquecida com os estudos feitos pelos graduandos sob a forma de espaços optativas e/ou estudos independentes, sendo importante que tais estudos garantem a adequada orientação acadêmica, especialmente no caso em que o estudante queira registrar a equivalência.

## **AS OFICINAS DE TECNOLOGIA**

Um desafio complementar no novo currículo é o da formação para e pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em educação. E este é, certamente, o desafio maior para a oferta na modalidade a distância em que o processo pedagógico é mediado pelas tecnologias, mas não pode a elas submeter-se. Esta formação deverá iniciar-se com uma compreensão do papel da tecnologia na evolução das sociedades para chegar a entender como ela faz parte do processo de desenvolvimento cultural no mundo moderno. Esta visão deverá permear todo o curso e se concretizar na própria vivência das tecnologias interativas *on line*, resultado da incorporação de tais tecnologias ao processo de formação e de aprendizagem, tirando partido da flexibilização dos tempos e espaços propiciada pelas TIC, concretamente experimentados na modalidade a distância. É uma resposta que cabe à Faculdade de Educação realizar, fiel à sua missão, formando educadores na sociedade da informação e do conhecimento. Esta formação, oferecida em oficinas e seminários e, cotidianamente, vivenciada em todos os espaços curriculares, deverá ser alcançada tanto teórica quanto vivencialmente.

## **OS SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES**

Além do exposto acima, ressalta-se a importância dos seminários interdisciplinares. Impõe-se à Faculdade de Educação, e a seus docentes, estimular uma efetiva formação interdisciplinar. Se a educação, ou a pedagogia, sempre precisaram de certas disciplinas, notadamente biológicas e antropológicas, precisa, contemporaneamente, articular-se com certos ramos da engenharia, da medicina, da comunicação, do design gráfico, da lingüística, entre outras, para dar conta dos desafios e das possibilidades que as TIC trazem para a comunicação educacional,

fundamental nos processos formativos mediatizados pelos discursos “scripto, áudio, vídeo e informo”, na expressão de Rocha Trindade.

## **OS ESTUDOS INDEPENDENTES**

Em razão dos desafios e desarranjos que se espera venham trazer aos esquemas enrijecidos que ameaçam os processos formativos, entende-se ser fundamental a existência de estudos independentes que facultem aos formandos a busca de enriquecimento de sua formação em todo e qualquer ambiente onde tal possa se verificar. De fato, há um sem número de atividades das quais os estudantes participam, ricas de contribuição à formação, mas que passam desconhecidas pela burocracia acadêmica ou pedagógica. Registre-se, por exemplo, a participação em congressos, direção de organizações estudantis ou acadêmicas, organização de encontros de formação, monitorias, estágios diversos, estudos complementares (de que o “módulo livre” criado em 1988 na UnB foi um excelente exemplo), participação em eventos científicos no seu campo de formação, entre outros, a serem devidamente regulamentados pelas instâncias institucionais competentes.

## **O TRABALHO FINAL**

Dentro de um universo bastante amplo de opções, o trabalho final é, quanto a seu conteúdo, um momento da escolha dos formandos. Ele irá se configurando ao longo do processo formativo, notadamente através do envolvimento em projetos educativos de natureza variada. Deverá ser o momento de síntese da formação inicial, indicando, ao mesmo tempo, o projeto profissional do formando e suas necessidades de formação continuada.

## **FORMAÇÃO AMPLIADA E FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE**

É sobre essa base docente, que os pedagogos poderão enriquecer sua formação, numa perspectiva de formação ampliada e/ou de educação continuada e permanente, segundo os ditames de sua carreira profissional e as evoluções do mercado de trabalho no campo educacional. A formação ampliada remete à possibilidade de, através das diferentes modalidades optativas, o docente- pedagogo complementar sua formação inicial com estudos que enfatizem certas especificações da profissão: administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras ênfases que podem vir a existir na FE. Registre-se que tal possibilidade depende da capacidade de a Universidade de Brasília e a Faculdade de Educação conseguirem ter um quadro docente com a diversificação necessária, bem como da capacidade de trabalho interdisciplinar de seus docentes. Por outro lado, bem pode o pedagogo fazer tais complementações posteriormente como especialização ou aperfeiçoamento em nível de pós-graduação *lato sensu*, caracterizando-se uma modalidade de formação continuada, numa perspectiva de educação permanente, além da pós-graduação *stricto sensu*. É compromisso da FE a implantação de um programa de educação continuada para os profissionais da área educacional, se possível

conjuntamente com os outros cursos de formação de professores da UnB.

## ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

A orientação acadêmica, além de seu caráter permanente, tem basicamente uma dupla dimensão: consiste num direito inegável do estudante e numa obrigação da instituição responsável pela formação. Tem ela como objetivo acompanhar individualmente cada sujeito aprendiz no seu itinerário acadêmico desde sua admissão no Curso de Pedagogia até a sua formatura. Para este acompanhamento deve ser previsto um sistema de registro de todas as atividades realizadas (com sucesso ou não) pelo formando. A orientação vem então complementar, no âmbito institucional, o processo de avaliação, conduzido entre discentes e docentes nos vários espaços curriculares. É a forma institucionalizada de garantir que não se percam os elementos trazidos pela avaliação da aprendizagem e aproveitá-los da maneira mais contínua e sistemática, acumulando informações e utilizando-as na seqüência de atividades no curso.

Os objetivos da orientação acadêmica podem ser assim traduzidos:

- (1) informar os graduandos sobre a natureza dos estudos na área de formação escolhida: a pedagogia, informando-o sobre o curso e as possibilidades que ele oferece;
- (2) informar os graduandos sobre a estrutura e o funcionamento do ensino no âmbito da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação;
- (3) Orientar os graduandos na escolha dos projetos, grupos de estudo ou áreas temáticas em que poderá participar;
- (4) Orientar os graduandos na escolha das disciplinas a serem cursadas bem como de outras possibilidades de formação;
- (5) Orientar os graduandos na escolha de seus projetos finais de curso e orientá-los na sua elaboração. A orientação será tão mais eficaz quando conduzida por equipes constituídas por docentes

com interesses em comum orientando discentes de uma mesma área temática ou com certas afinidades. Desta forma, torna-se mais fácil que a orientação sirva para subsidiar o aluno a se auto-avaliar e projetar seus planos para a continuação do seu programa de estudos. Assim, os resultados da avaliação da aprendizagem nos vários espaços e tempos curriculares serão melhor aproveitados e será possível acompanhar cada aluno individualmente, mas, ao mesmo tempo, incorporado na dinâmica global do curso.

São tarefas da orientação detectar e prever em que momentos haverá mais necessidade de orientação, em que dosagem ela deve ser administrada e de que forma deve ocorrer. O atributo mais importante neste caso é seu caráter preventivo e antecipador na identificação de problemas e conflitos, de modo a propor soluções e alternativas. Acredita-se que a dinâmica dos projetos deva facilitar grande parte do que é aqui contemplado em termos de avaliação, vista num continuum de diagnóstico, acompanhamento, direcionamento, apoio, reforço.

A concretização da orientação acadêmica aqui sugerida supõe formas e momentos diferentes de socialização da produção, tanto discente como docente. Espaço e meios devem ser previstos para divulgar esta produção dentro e fora da FE. Não é supérfluo afirmar que à orientação acadêmica cabe também a responsabilidade de estimular a avaliação institucional, baseada na criação de condições para a formulação de novos projetos, novas ações que vêm satisfazer cada vez mais as necessidades de formação identificadas. A orientação acadêmica deve se preocupar igualmente em criar ambientes enriquecedores, integradores e mobilizadores, de intercâmbio, de

troca de experiências e de interatividade nos contextos de aprendizagem.

## COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

A adequada implementação do currículo requer necessariamente uma coordenação pedagógica diferenciada. Ao insistir-se na dimensão “pedagógica”, ressalta-se sua função precípua de implementar, estimular, acompanhar e avaliar o desenvolvimento curricular, atenta à preservação de sua filosofia e à fidelidade aos pressupostos teórico-metodológicos e políticos deste projeto acadêmico.

Dentro de tal perspectiva, cumprir-lhe-á:

- 1) Supervisionar a oferta semestral dos estudos e atividades, buscando o atendimento à totalidade dos estudantes;
- 2) Coordenar as atividades de elaboração e discussão de ementas e programas, tendo sempre a perspectiva do curso como totalidade orgânica, sobrepondo às fragmentações e compartimentalizações temáticas ou organizacionais;
- 3) Promover a avaliação sistemática do desenvolvimento curricular, preservando seu caráter integrado, institucional e multidimensional;
- 4) Mobilizar a comunidade da FE e dos Polos (gestores, docentes, tutores, discentes e corpo técnico-administrativo) para a avaliação e aperfeiçoamento do projeto acadêmico.

Do ponto de vista organizativo, a coordenação deverá ser realizada de forma colegiada e integrada. Neste sentido, deverá haver apenas uma coordenação de curso, responsável pelo que acontece em todos os turnos (matutino, vespertino, noturno). Ainda que, no caso da oferta a distância, exista uma coordenação própria para atender à especificidade dessa modalidade educacional, é fundamental uma articulação estreita entre as coordenações do curso, buscando desenvolver uma ação orgânica e institucional e dar unidade aos processos e procedimentos relacionados ao processo de formação do pedagogo. Cabe à equipe de coordenação, em consonância com a direção e a comunidade da Faculdade de Educação e dos Polos, definir a melhor forma de sua organização interna, compartilhando responsabilidades e dividindo as ações. Entre estas cabe destacar:

- I) Supervisão e coordenação das análises dos programas de estudo propostos pelos diferentes professores;
- II) Representação nos colegiados da Faculdade de Educação (conselho e câmaras), bem como da Universidade de Brasília (câmara de graduação, CEPE e outras);
- III) Articulação das ações de formação com as redes de ensino e com outras organizações empregadoras, segundo as exigências postas pelo princípio de integração prático-teórica, de sorte a assegurar a inserção progressiva dos formandos no mundo do trabalho, tendo os projetos como vetor de integração;
- IV) Estabelecimento das formas de atendimento aos estudantes nos diferentes turnos, períodos e modalidades;
- V) Assistência às atividades de secretaria acadêmica do curso;
- VI) Articulação com as diferentes unidades da UnB responsáveis pela formação dos docentes (licenciaturas), bem como com a coordenação dos Polos;
- VII) Representação da FE nos fóruns e instâncias de consulta, análise e/ou deliberação sobre políticas de formação docente em nível de graduação (licenciaturas);
- VIII) Organização das agendas e pautas das reuniões da câmara setorial de

graduação da FE; IX) Organização da lista de oferta semestral dos espaços curriculares.

Será da responsabilidade da coordenação pedagógica a organização de um fórum permanente de orientação, congregando representantes dos diferentes grupos ou áreas temáticas. A este fórum competirá:

- A) Acompanhar a política de orientação acadêmica, secundando-a com as definições indispensáveis;
- B) Acompanhar o registro dos processos de orientação individual e coletiva dos graduandos;
- C) Apoiar a coordenação do curso na elaboração do planejamento da orientação acadêmica, oferecendo-lhe os subsídios necessários;
- d) Estabelecer os critérios para a distribuição dos estudantes por área e/ou por orientador tendo em vista o quadro disponível de orientadores e orientandos;
- e) Manter a coordenação de curso a par dos interesses e necessidades dos orientados para a adequada elaboração da lista de oferta semestral.

Para o melhor desempenho de suas tarefas, caberão à coordenação de curso as tarefas de:

- A) Organizar arquivo individual dos estudantes, registrando nele o desenvolvimento acadêmico e formativo de cada um deles;
- B) Participar da elaboração e atualização de um manual de orientação acadêmica, contendo as informações sobre o funcionamento da Universidade, da FE e, em particular, do Curso de Pedagogia;
- C) Criar e manter um banco de dados sobre a vida acadêmica dos estudantes, bem como sobre os projetos de extensão e de pesquisa desenvolvidos no âmbito da FE;
- D) Promover eventos (encontros, oficinas ou outros) com a participação dos discentes e dos docentes, com vistas a planejar e avaliar os processos de orientação acadêmica;
- E) Estimular a integração da graduação com a pós-graduação nos projetos, grupos de estudo;
- F) Manter o fórum permanente de orientação acadêmica.

## **COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

A coordenação do Curso de Pedagogia a distância, para o desempenho de suas atribuições, se fundamentará na concepção e no exercício da gestão democrática, compartilhando com as equipes interdisciplinares que a compõem diretamente ou a apóiam indiretamente espaços de discussão e de tomada de decisão.

É importante ressaltar que esta Coordenação está diretamente vinculada à Faculdade de Educação da UnB e se constitui de professores do quadro da Universidade ou com vínculos institucionais quer como professores aposentados, substitutos, conveniados e, em alguns casos, convidados. Esses professores têm assumido funções de autor, revisor e supervisor. Entre os professores do quadro, dois são responsáveis por funções de coordenação, sendo um deles o Coordenador do Curso, outro, Coordenador de Tutoria. Integra, ainda, a Coordenação, um Coordenador Pedagógico, a equipe técnico-administrativa, composta por dois secretários e um gestor, em regime de prestação de serviços. Existe também a equipe de tutores a distância, selecionados anualmente, para atuar por tempo determinado durante a oferta

das disciplinas.

Ressalte-se que a quantidade de profissionais com tais funções se orienta pelas normas gerais do Programa Universidade Aberta do Brasil e pela normatização decorrente da adesão da Universidade a esse programa governamental.

Atualmente, a equipe se compõe

de: 1 Coordenador de Curso

- 1 Coordenador de Tutoria
- 1 Coordenador Pedagógico
- 1 gestor
- 2 secretários
- 22 professores (este número pode variar para mais, dependendo de opções por trabalho em parceria e mesmo a oferta de disciplinas optativas)
- 65 tutores a distância (variável segundo o número de disciplinas oferecidas)
- 13 tutores a distância para disciplinas específicas das licenciaturas
- 1 avaliador (não integra diretamente a equipe, mas se articula com todos, para o processo de avaliação que propôs desenvolver, como atividade de seu estágio probatório na Faculdade).
- 12 tutores presenciais (integra a equipe dos Polos, mas têm o trabalho atestado pelo Coordenador de Tutoria do Curso)

Em razão da inclusão do Curso de Pedagogia a distância no âmbito da oferta institucional atrelada ao Programa UAB, a Coordenação do Curso tem o trabalho articulado com a Coordenação Operacional do Ensino de Graduação a Distância da UnB, unidade criada no âmbito do Decanato de Graduação / Diretoria de Ensino de Graduação a Distância para coordenar a graduação a distância na instituição, de quem recebe apoio, sobretudo, nos processos de formação das equipes e de suporte tecnológico. Além disso, se articula com os Polos parceiros, localizados nos municípios ou estados, trabalho em que os tutores presenciais têm papel decisivo.

A estruturação da Coordenação tem levado em conta a crescente complexificação do atendimento decorrente da significativa demanda pela oferta do Curso de Pedagogia a distância, conforme mostram os dados do Quadro 3, relativo ao ingresso de estudantes no período 2007-2011 e, no Quadro 4, referente à demanda ocorrida no vestibular de 2010.

**Quadro 3- Ingresso de estudantes Curso de Pedagogia 2007-2011**

| Período        | Oferta | Polos             | Número de vagas | Número de matrículas |
|----------------|--------|-------------------|-----------------|----------------------|
| 2º 2007        | UAB 1  | Alexânia – GO     | 50              | 50                   |
|                |        | Alto Paraíso – GO | 40              | 35                   |
|                |        | Carinhanha – BA   | 50              | 50                   |
| <b>Sutotal</b> |        |                   | <b>140</b>      | <b>135</b>           |
| 1º 2009        | UAB 2  | Águas Lindas – GO | 40              | 41                   |
|                |        | Alexânia – GO     | 40              | 42                   |
|                |        | Alto Paraíso – GO | 40              | 40                   |
|                |        | Carinhanha – BA   | 40              | 41                   |
|                |        | Goiás – GO        | 40              | 41                   |
| <b>Sutotal</b> |        |                   | <b>200</b>      | <b>205</b>           |
| 1º 2011        | UAB 3  | Alexânia – GO     | 75              | 74                   |
|                |        | Goiás – GO        | 75              | 74                   |
| <b>Sutotal</b> |        |                   | <b>150</b>      | <b>148</b>           |
| <b>TOTAL</b>   |        |                   | <b>490</b>      | <b>488</b>           |

Como se pode observar, o ingresso de estudantes evoluiu de 135 no segundo semestre de 2007, quando da primeira oferta a distância, designada como UAB 1, para 488 no primeiro semestre de 2011, denominado de UAB 3. Tais dados são suficientes para caracterizar a complexificação do atendimento, no caso mediado pela internet e num processo que requer grande atenção e inventividade, tanto no plano pedagógico quanto no plano administrativo.

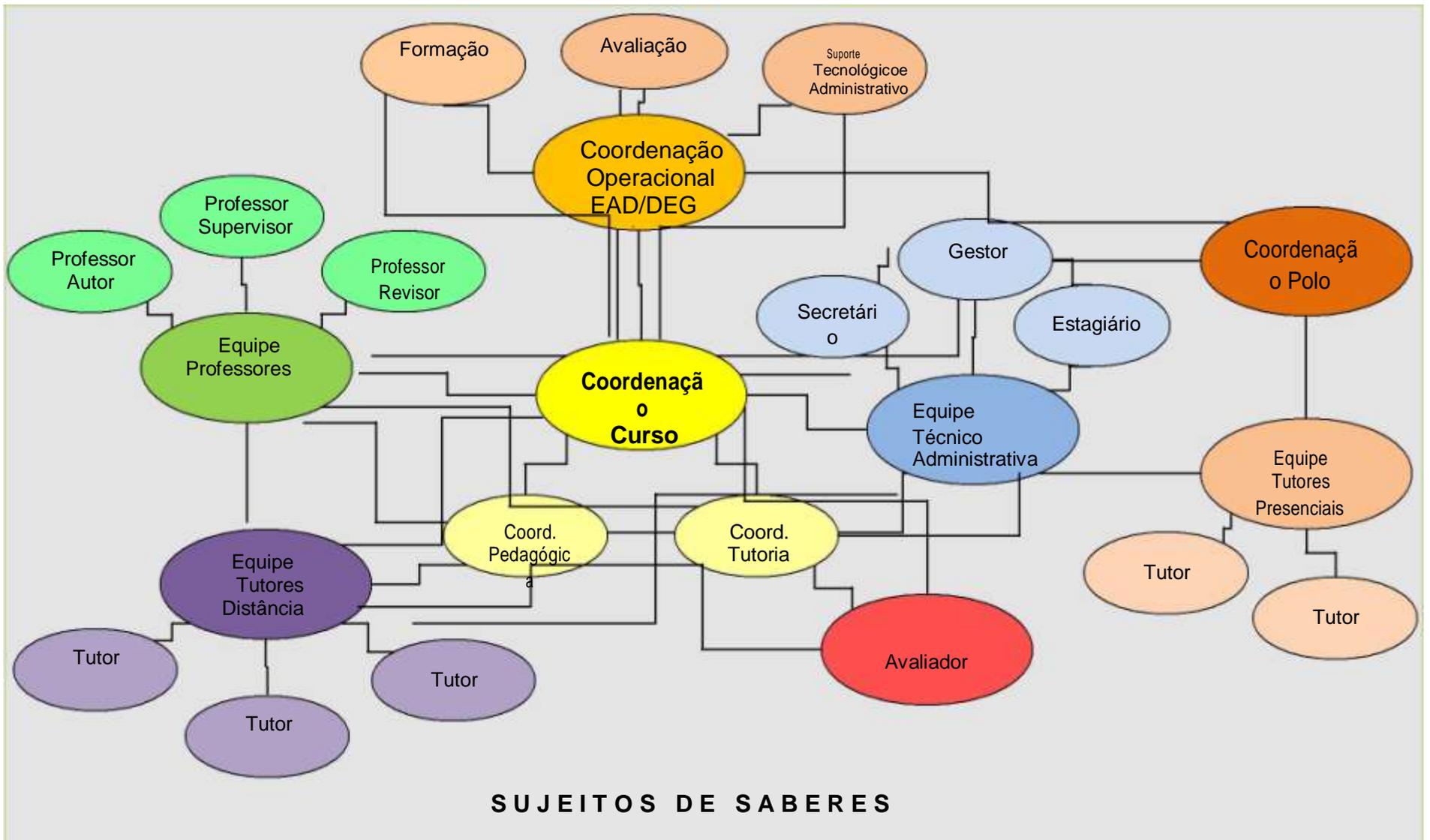
A abertura da terceira turma, por sua vez, decorre do entendimento da necessidade de atender a uma demanda crescente, como indica o Quadro 4.

**Quadro 4 - Demanda Curso de Pedagogia – Vestibular 2010**

| Vestibular | Oferta        |       | Demanda       |            | Proporção<br>demanda/Oferta |
|------------|---------------|-------|---------------|------------|-----------------------------|
|            | Polo          | Vagas | Polo          | Inscrições |                             |
| 2010       | Alexânia - GO | 75    | Alexânia - GO | 582        | 7.76                        |
|            | Goiás – GO    | 75    | Goiás - GO    | 392        | 5.23                        |
| TOTAL      | -             | 150   | -             | 974        | 6.49                        |

A Figura 2, a seguir apresentada, busca representar o modelo de gestão colegiada e em rede no qual a Coordenação do Curso fundamenta seu trabalho. Os papéis desempenhados pelos distintos atores nesse processo serão explicitados na sequência.

**Figura 2 - COORDENAÇÃO COLEGIADA E EM REDE**



## **PAPEL DOS ATORES DO PROCESSO**

### **Coordenador do curso**

O coordenador é responsável pelas articulações em setores específicos e que transitarão pelos diversos tipos de atividades no sistema geral. Cuida da coordenação geral do curso a distância dentro da Faculdade de Educação da UnB. Seu papel é acompanhar e avaliar todo o processo de execução do curso, coordenando e orientando os trabalhos de suas equipes.

O coordenador de curso deve posicionar-se e manter um elevado nível de articulação com a Coordenação Operacional do Ensino de Graduação a Distância do DEG/UnB. O coordenador tem papel importante como intermediador entre sua Faculdade, a Coordenação Operacional e os dirigentes do MEC/CAPES, articulando as questões e decisões sobre o curso no âmbito dessas instâncias. Também é de sua responsabilidade realizar o ateste das bolsas dos docentes da sua equipe (professores autores, revisores, supervisores e coordenadores).

### **Coordenador de Tutoria**

O Coordenador de tutoria é o profissional que acompanha a trajetória dos tutores, orientando atitudes e habilidades no exercício da tutoria. Atua nas atividades de coordenação de tutores do curso e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados ao curso.

São atribuições do Coordenador de Tutoria:

- organizar a seleção de tutores;
- participar das atividades de capacitação e atualização;
- acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;
- verificar "*in loco*" o andamento dos cursos;
- atestar os tutores aptos para recebimento da bolsa;
- acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- fomentar espaços de comunicação entre os tutores;
- encaminhar à coordenação do curso relatório mensal de desempenho da tutoria.

### **Coordenador Pedagógico**

Este profissional passou a integrar a equipe do Curso a partir de 2011, buscando fortalecer as ações da Coordenação.

São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- acompanhar o desenvolvimento de disciplinas pelos professores autores e a revisão de disciplinas, assegurando a integração de conteúdos, atividades e cronogramas;
- assegurar a elaboração dos Guias de Estudo e a impressão dos mesmos, tendo em vista a necessidade de serem entregues aos alunos no início das aulas;
- estimular a produção de impressos e material multimídia pelos professores;
- identificar necessidades de orientação e capacitação para professores do Curso

e atendê-las diretamente ou com o apoio da Coordenação Operacional do DEG/UnB;

- disseminar para o corpo docente do Curso referências teóricas e metodológicas;
- participar do Fórum que reúne os bolsistas com essa atribuição nos Cursos;

- acompanhar juntamente com o Coordenador as atividades desenvolvidas pelos professores para fins de aprovação e ateste de relatórios;
- acompanhar a oferta das disciplinas e o trabalho dos professores supervisores;
- participar e/ou conduzir reuniões com os professores do Curso;
- participar de reuniões e eventos na área.

### **Professores autores / revisores**

São responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das disciplinas do curso. Além disso, devem se colocar à disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e dos professores-tutores a partir de cronograma a ser estabelecido. Os professores-autores devem participar do Curso de Formação de Professores da UnB e, em contrapartida, contam com suporte e assessoramento técnico e pedagógico da equipe de profissionais da Coordenação Operacional para auxiliá-los na realização de suas tarefas.

Atividades básicas do professor autor:

- elaborar o Guia de Estudos da disciplina, prevendo a elaboração de recursos e o uso de mídias da EAD (ambiente virtual, materiais didáticos, vídeos, simulações etc.) e estratégias didáticas aplicadas à EAD;
- desenvolver, organizar e selecionar os materiais didáticos para o curso em articulação com equipes de produção;
- organizar a disciplina no ambiente virtual de aprendizagem;
- prestar contas, mensalmente, à coordenação do curso sobre o andamento das atividades.

Os professores revisores tem as mesmas responsabilidades dos professores autores, sendo os responsáveis por fazer a revisão de uma disciplina anteriormente oferecida no âmbito do curso.

### **Professores Supervisores**

Os supervisores têm como função acompanhar e apoiar as atividades dos tutores a distância e dos tutores presenciais no que concerne à sua disciplina. O professor supervisor deve ser, preferencialmente, o professor autor. Estará em contato com professor autor, caso não seja o responsável pelo conteúdo da disciplina.

O professor supervisor acompanhará o desenvolvimento da disciplina em seus aspectos teórico-metodológicos e operacionais.

Deverá formar os tutores a distância, ao longo do desenvolvimento da disciplina, segundo o projeto pedagógico do curso e plano da disciplina. Deve monitorar e acompanhar o trabalho dos tutores a distância, orientando-os e atestando seu trabalho.

Juntamente com os tutores, demais professores e coordenadores, comporá o colegiado do curso. Deve ser um professor com mestrado ou doutorado na área e com experiência no curso.

O Anexo 4 (A,B e C) apresenta o quadro docente da Faculdade de Educação com a respectiva qualificação dos professores que já integram ou que são potenciais integrantes da equipe do Curso.

### **Professores Tutores a distância**

Os tutores a distância são o elo principal entre o professor supervisor e os estudantes, além de se constituírem como interlocutores importantes na comunicação com os Polos. Seu pa-

pel é mediar o processo de ensino e aprendizagem em parceria com os professores da disciplina, tutores presenciais e coordenadores de Polos.

São responsáveis pela mediação direta com os estudantes, fazendo o acompanhamento do desempenho dos alunos, avaliação, orientações, discussões e interações no ambiente virtual de aprendizagem. Os tutores a distância também são copartícipes no processo de reorganização das disciplinas.

Para o tutor a distância, a tarefa principal é facilitar o processo de ensino aprendizagem, orientar, motivar e aconselhar os alunos, mediar os fóruns e as tarefas programadas e avaliar as atividades produzidas, sempre em parceria com o professor supervisor e o tutor presencial. Para isso, deve dispor de horários semanais para encontros presenciais com os professores supervisores das disciplinas.

Aos tutores a distância cabem as funções de:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- acompanhar as atividades discentes, as aulas práticas e as avaliações conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos orientando as atividades discentes;
- desenvolver instrumentos de avaliação juntamente com o professor;
- corrigir e dar retorno aos alunos nas avaliações a distância;
- auxiliar os tutores presenciais em suas dúvidas;
- atender e ajudar alunos nas questões teórico-metodológicas do curso;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição;
- acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso, participando do Fórum da Coordenação de Tutoria;
- 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 polos, em especial na aplicação de avaliações.

Os tutores a distância devem, necessariamente, ser professores, na ativa ou aposentados, ou mestrandos com graduação compatível com a área de atuação no curso, dependendo das características e das demandas de cada disciplina. Mesmo sendo mestres, mestrandos ou doutorandos, devem ter qualificação e experiência na área de conhecimento compatível com a disciplina em oferta e devem ser, preferencialmente, professores da rede pública de ensino;

Cada tutor a distância será responsável por uma disciplina, atendendo de 25 a 30 alunos. Deverá cumprir 20h semanais. Deve residir no local da sede da Universidade responsável pela oferta do curso.

### **Equipe técnico-administrativa**

A equipe técnico-administrativa se compõe do gestor e do secretário do Curso. Esta equipe poderá ser ampliada com o apoio de estagiários, segundo normas institucionais.

#### **São atribuições do gestor:**

- planejar e organizar o acompanhamento da oferta das disciplinas do curso no Sigra e no sistema Moodle;
- organizar e acompanhar as atividades da Secretaria do curso Sigra e Moodle;
- apoiar administrativamente e academicamente a coordenação de curso;
- propor melhorias no processo de comunicação institucional entre a Universidade, alunos da graduação a distância e coordenadores de polos;
- realizar atividades via internet e plataforma de aprendizagem Moodle;
- elaborar juntamente com os professores do curso e o coordenador de tutoria a agenda semestral de encontros presenciais nos polos;
- atuar junto ao coordenador do curso no acompanhamento da execução financeira do curso;
- responder às demandas de coordenadores de polos no tocante às atividades do curso no polo;
- organizar agenda de capacitação de tutores presenciais e a distância, junto com o coordenador de tutoria.
- organizar a agenda de formação docente junto com o Coordenador Pedagógico.

#### **São atribuições do secretário:**

- criar relação de alunos por disciplina, polo e tutor para encaminhar aos professores supervisores das disciplinas;
- orientar professores e tutores quanto ao preenchimento das listas de menções e frequência;
- efetuar lançamento de oferta de disciplinas e matrícula de alunos no Sigra;
- atualizar o status dos alunos no Registro Acadêmico - SAA;
- auxiliar a gestora do curso no acompanhamento da entrega de relatórios de viagens e tickets referentes às viagens realizadas;
- realizar agendamento quanto à aplicação da avaliação presencial das disciplinas nos Polos;
- emitir declaração com histórico escolar dos alunos quando solicitado;
- auxiliar a coordenação do curso e gestora nas atividades operacionais;
- acompanhar a oferta das disciplinas do curso no SIGRA e na Plataforma Moodle;
- organizar a agenda dos encontros presenciais;
- encaminhar cronograma de atividades e informativos aos professores, tutores, polos e alunos.

## **O Polo – município ou estado**

O Polo de apoio presencial é um local estruturado para atender adequadamente os estudantes de cursos a distância. Localiza-se nos municípios/estados parceiros das universidades.

O processo de parceria se estabelece de acordo com a demanda dos municípios/estados interessados na oferta de cursos oferecidos pelas universidades, via resposta a um edital do Ministério da Educação – MEC, decorrendo daí a assinatura de um convênio entre as prefeituras e as universidades. A partir dessas ações, é realizado o processo de seleção dos estudantes para ingresso na instituição.

Os profissionais que atuam nos Polos são os coordenadores de Polo, tutores presenciais, secretária, bibliotecários e técnico de informática.

No Polo, os estudantes têm acesso local à biblioteca, laboratório de informática, atendimento de tutores, aulas presenciais, atividades práticas, realizarão as provas presenciais, dentre outras atividades.

O Polo é o “braço operacional” da Universidade de Brasília na cidade do estudante ou mais próxima dele, criando as condições para a permanência do aluno no curso, bem como o fortalecimento do vínculo do aluno com a universidade, valorizando a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita em locais remotos e distantes.

As condições mínimas exigidas dos Polos para o funcionamento são:

a) biblioteca, contendo pelo menos o acervo bibliográfico mínimo, inclusive biblioteca virtual, para o curso que oferece;

b) laboratório de informática com acesso à internet, preferencialmente em banda larga, e recursos de multimídia, viabilizado por infra-estrutura de informática (servidores e sistemas de rede) adequada ao funcionamento do Polo;

c) para o caso dos cursos que exigem aulas experimentais devem contar com laboratórios ou quadras, espaços apropriados para atividades práticas.

A organização e a estruturação do Polo são de responsabilidade da administração municipal ou estadual ou distrital; que deverá prover recursos para a sustentabilidade financeira e orçamentária e prover capacidade técnica para a instalação das condições básicas de funcionamento por meio de mecanismos legais aprovados nas instâncias específicas.

O Polo tem a função administrativa de receber e encaminhar documentos e solicitações a SAA (Secretaria de Assuntos Acadêmicos da UnB), portanto, é o local onde os estudantes entregam e receberão documentos e deverão cuidar para manter atualizados seus dados incluindo endereço.

## **Coordenador de Polo**

O coordenador de polo é o responsável pelas condições de apoio ao aluno nos cursos ali oferecidos. Deve estabelecer permanente contato com os coordenadores de cursos, criando um vínculo próximo com eles e com as equipes institucionais implicadas no desenvolvimento dos cursos. Deve, também, manter uma articulação com as prefeituras

locais, buscando o apoio necessário à realização dos cursos que o polo oferece.  
São funções primordiais do coordenador de polo:

- Organizar e manter o polo em condições de funcionamento.

- Coordenar as atividades inerentes ao acompanhamento administrativo e acadêmico dos estudantes; à orientação e realização das atividades presenciais, incluindo a avaliação presencial dos estudantes; ao apoio às estratégias que favoreçam melhor desempenho dos estudantes; à coleta de informações e dados relacionados aos estudantes para subsidiar os professores, tutores e coordenadores de curso no desenvolvimento do curso; à identificação de situações de risco de desligamento de estudantes; à reintegração dos estudantes ao percurso acadêmico.

- Coordenar as atividades dos cursos no polo, orientando, acompanhando e avaliando os trabalhos dos tutores presenciais.

- Promover ações que ofereçam o ambiente cultural e acadêmico necessário ao acesso, permanência e conclusão dos estudos pelos estudantes.

- Articular-se com a comunidade local para identificação de demandas de oferta de cursos em seu âmbito, divulgação do trabalho e promoção de atividades científico-culturais.

### **Professores Tutores Presenciais**

Os tutores presenciais ocupam papel fundamental, atuando como elo entre os estudantes e a instituição. Cumprem o papel de facilitadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, esclarecendo dúvidas, orientando os estudos e atividades, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para o aprimoramento das ações da equipe da Universidade, principalmente, motivando os alunos.

Aos tutores presenciais cabe a função de facilitar e orientar o uso dos instrumentos digitais mediadores da aprendizagem, tais como: contatar o aluno, apoiar na utilização das ferramentas de comunicação e no Moodle, garantir o acesso ao material didático, orientar e organizar os momentos presenciais, fomentar a formação de grupos de estudo, motivar o estudante, aplicar avaliações presenciais, orientar sobre informações administrativas, informar aos professores e tutores a distância questões relativas aos estudantes, propor/organizar espaços de interação com a comunidade.

São funções do tutor presencial no Polo:

- atuar nos polos: plantão de 20 horas por semana para atendimento aos discentes em todos os aspectos bem como suporte administrativo, em horários definidos; disponibilidade para trabalhar sábado ou domingo nos encontros presenciais (que serão contados dentro das vinte horas semanais)

- manter contato permanente com os tutores a distância, coordenadores de polo, de tutoria e de curso;

- esclarecer dúvidas dos estudantes, dar suporte teórico-prático, além de auxiliar nos aspectos acadêmico-administrativos e tecnológicos;

- orientar e acompanhar o acesso e o cumprimento das atividades do estudante no ambiente de aprendizagem;

- acessar o curso e as disciplinas no Moodle frequentemente;

- acompanhar o cronograma das disciplinas e do Curso;

- contactar os alunos indicados pelo tutor a distância para obter informações de cunho acadêmico;

- acompanhar os estudantes, estimulando e motivando a permanência deles no curso;

- aplicar e acompanhar atividades nos encontros presenciais agendados, registrando a presença;

- desenvolver estratégias de estudos e aprendizagem para fortalecer a autonomia do aluno;
- acompanhar o trabalho dos estudantes, orientando, dirimindo dúvidas, favorecendo a discussão;

- realizar os encontros presenciais e as atividades práticas/oficinas no polo;
- realizar atividades culturais em consonância com o planejamento da disciplina e o projeto do curso sob orientação do coordenador de curso.

## **CAPACITAÇÃO DOS ATORES**

A capacitação dos atores envolvidos ocorrerá com a realização de cursos de formação desenvolvidos pela Coordenação Operacional DEG/UnB, de forma articulada com a Coordenação do Curso.

No caso dos professores, sejam os autores, revisores ou supervisores, a Coordenação Operacional estabelecerá parceria com a Faculdade de Educação para desenvolver tanto cursos específicos como outros eventos para a formação docente para atuar na oferta do Curso de Pedagogia a distância.

O curso será organizado em módulos teórico-práticos compostos de fóruns e oficinas vir-tuais que tem por objetivo proporcionar a vivência em práticas educativas nos sistemas híbridos de ensino. O curso propõe que os professores sejam os responsáveis pelo desenvolvimento peda-gógico de suas disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem.

Durante o curso serão oferecidos os recursos necessários e um serviço de assessoramento pedagógico aos professores cursistas de forma que ao final do processo este tenha publicado a sua disciplina no ambiente Moodle.

Para tanto, contarão com o apoio de professores mediadores que os orientarão no projeto e também com o apoio tecnológico que os apoiará na publicação dos conteúdos, atividades, tarefas na plataforma Moodle.

Os tutores a distância e presenciais, bem como a equipe técnico-administrativa estarão sendo capacitados ao longo dos períodos letivos, tanto por cursos sistematicamente oferecidos quanto por eventos esporádicos de formação.

É importante ressaltar que a própria vivência dos participantes no processo de desenvolvimento do Curso, sobretudo nos espaços interativos criados, tanto presencialmente como no ambiente virtual, se constituirá em momentos essenciais de aprendizagem e de formação continuada, de modo especial para os professores e tutores.

Espera-se que a interatividade no ambiente virtual e nas atividades presenciais propicie a constituição de uma comunidade de aprendizagem em rede, sob os princípios da EAD: cooperação, colaboração, respeito, subjetividade, interação e autonomia.

## **PROCESSO AVALIATIVO**

É parte integrante deste projeto o conjunto de disposições referentes aos processos avaliativos. Estes processos, por sua vez, assumem pelo menos uma tríplice dimensão:

A) Avaliação dos processos de aprendizagem presenciais e *on line* com a introdução do registro reflexivo<sup>2</sup>;

<sup>2</sup> Trabalho de organização do aprendizado, inspirado no portfólio, tendo em vista a sistematização da auto-avaliação e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

B) Avaliação do curso no seu conjunto, privilegiando a propriedade com que se desenvolve o fluxo curricular com seus requisitos de desempenho, de orientação, de suporte gerencial;

C) Avaliação da FE como espaço institucional no qual ocorrem os eventos e processos formativos presenciais e a distância.

Assim sendo, cabe destacar que:

1. A avaliação, inseparável do e inserida no ato de aprender e ensinar, deve ser vista como uma construção ao longo de todo o processo, indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas. Neste sentido, quanto mais implicados os sujeitos, tanto discentes como docentes, quanto mais o processo de avaliação cumprirá sua finalidade. Assim, o envolvimento direto e constante do aprendiz, o primeiro interessado, torna-se fundamental. A auto-avaliação e sua socialização são meios particularmente interessantes sem descartar a observação-participante como mecanismo de implicação de ambos, educando e educador. Este último estará tomando cada vez mais consciência de que avaliar o desempenho dos alunos invariavelmente implica avaliar seu desempenho como docente.

2. Do mesmo modo que existem inúmeras diferenças entre os indivíduos, é possível detectar e aproveitar estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem. O reconhecimento efetivo deste pressuposto exige que sejam identificadas potencialidades e dificuldades num ponto inicial do percurso acadêmico, para levá-las em consideração no planejamento subsequente. Ao admitir as diferenças entre os indivíduos, há também necessidade de reconhecer que poderão existir itinerários individualizados na formação do profissional que devem ser considerados pelas situações de avaliação. Sendo assim, a avaliação deve assumir o imperativo de variabilidade de formas e momentos até se tornar uma ação sistemática e permanente de verificação de potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

3. Como a maioria dos instrumentos tradicionais de avaliação tende a privilegiar dois tipos específicos de inteligência, ou seja, a lingüística e a lógico-matemática, já destacadas no processo de ensino/aprendizagem, a avaliação mais condizente com esta proposta curricular leva em consideração as múltiplas inteligências de todo ser humano, nas combinações, variações e expressões próprias a cada pessoa. Coerente será também a utilização de instrumentos que sejam justos para com o tipo de inteligência sendo desenvolvida e verificada e que examinam diretamente a inteligência-em-operação em vez de seguir unicamente pelo desvio da linguagem e das dificuldades lógico-formais. Nesta perspectiva, os aspectos emocionais, sociais e éticos terão peso ao lado dos aspectos tipicamente cognitivos, intelectuais e racionais.

4. Entendendo a avaliação como um processo contextualizado, o aproveitamento do formando deve refletir as respostas dadas por ele às situações encontradas no curso bem como àquelas trazidas por ele de sua realidade imediata. Na medida em que se encontram e se conectam estas realidades, o futuro profissional será capaz de lidar com situações reais do mundo do trabalho de forma crítica, autônoma, afirmativa e mediadora, apropriando-se, para tanto e de forma plena, do instrumental de informações, meios e experiências propiciados pelo curso. Sabe-se que o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta em função do número de vínculos de apoio existentes entre aquele ambiente e outros, e da comunicação pessoal entre eles. Desta forma, a avaliação

facilita a interpenetração do espaço de estudo com o mundo da atividade profissional de maneira que o formando se aproxima cada vez mais das condições reais de vida e de trabalho e se sente confiante na preparação que o curso lhe proporcionou.

Operacionalmente, é importante destacar dois pontos fundamentais da avaliação da aprendizagem dos estudantes atendidos na modalidade a distância:

1. Preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância. Esta é uma condição que se inscreve nos instrumentos orientadores dessa modalidade, especificamente, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e o Art. 4º do Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Art. 4º - A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I- cumprimento das atividades programadas

II- realização de exames presenciais

§ 1º - Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º - O resultado dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

2. A recuperação do aluno nas disciplinas fora do fluxo da oferta regular de seu ingresso no curso, por reprovação ou por quaisquer motivos que levaram a não conclusão das mesmas, dar-se-á, sobretudo, pela convergência entre as ofertas (ingresso de novos alunos/reoferta do curso) em um mesmo Polo. Serão, também, buscados outros mecanismos para viabilizar aos alunos a recuperação de seu fluxo curricular, abrindo-se a possibilidade para que possam cursar, em outros Polos, as disciplinas que fogem ao fluxo regular da oferta pela qual ingressaram no curso.

A avaliação do processo de aprendizagem se complementa com a avaliação da gestão curricular. Cabe destacar aqui o processo de orientação, de elaboração e discussão de ementas e programas, das metodologias propostas, dos resultados alcançados, inclusive da coordenação pedagógica. É fundamental ter em mente a fidelidade aos princípios norteadores, o projeto-intencionalidade, e sua tradução operativa e funcional. Neste caso, avalia-se o projeto-programa, enquanto operacionalização do primeiro.

A equipe de acompanhamento da Coordenação Operacional e a Coordenação do Curso procederão a um processo de monitoramento sistemático e permanente do curso, de forma a atender às referências orientadoras do Sistema UAB, bem como da UnB.

A avaliação institucional dos professores autores, coordenadores, tutores presenciais e a distância será realizada pela Universidade de Brasília e compreende o programa da disciplina (suficiência da carga horária, clareza da descrição de objetivos do programa, compatibilidade dos objetivos com a ementa, entre outros). Especificamente sobre o desempenho do professor e tutores, serão observados os itens relativos a domínio do conteúdo programático (adequação das atividades para o alcance da aprendizagem, integração entre teoria e aspectos da realidade, entre outros), auto-avaliação e satisfação com a disciplina e suporte a execução da disciplina (qualidade do material didático, do ambiente digital, entre outros). É recomendável que seja feito um esforço para aproximação dos procedimentos e instrumentos de avaliação docente das ofertas presencial e a distância, dando maior organicidade a esse processo.

Além disso, será procedida a uma avaliação externa do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a distância, com vistas a subsidiar a avaliação do Curso de Pedagogia nas duas modalidades e a própria avaliação institucional da Faculdade.

Entretanto, a elaboração do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia tem propiciado uma

importante discussão sobre o projeto institucional da FE, sua missão, suas políticas, estratégias de implementação, as condições efetivas de trabalho, a nossa dinâmica interna, em especial as relações interpessoais, nossa afetividade grupal, nossa capacidade organizativa, nossa

fidelidade a determinados valores (instituições num sentido profundo e originário). Daí a importância de articular o trabalho acadêmico e formativo com uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e análise institucional para acompanharmos o processo de implementação como grupo-sujeito, refletindo coletivamente sobre a práxis comum. Este processo avaliativo remete a alguns pontos nodais;

(1) acompanhamento do projeto FE como um todo, destacando seus compromissos com a formação em nível de graduação, em nível de pós-graduação lato e stricto sensu;

(2) acompanhamento, do desenvolvimento do Curso de Pedagogia como um “projeto integrador e articulador” das demais atividades, formativas, investigativas e de extensão;

(3) avaliação dos resultados alcançados no curso ao longo de sua implementação, com especial destaque ao acompanhamento dos egressos;

(4) análise e avaliação das implicações institucionais envolvidas no processo, destacando as responsabilidades relativas.

A) À Faculdade de Educação em sua margem de autonomia relativa;

B) À Universidade de Brasília em sua função mediadora e provedora imediata de recursos, facilitadora/dificultadora dos processos gerenciais ou pedagógicos;

C) Às políticas governamentais que, em especial no âmbito do Ministério da Educação e o da Ciência e Tecnologia reverberam impiedosamente sobre o fazer acadêmico-universitário;

D) Ao contexto ambiental, cujas dinâmicas (cultural, política, tecnológica e econômica) repercutam sobre as necessidades de formação, notadamente a interação com a comunidade do DF e seu entorno, com destaque ao sistema de ensino básico. (neste particular será de maior interesse a utilização institucional de recursos como o da “árvore do conhecimento”, proposta por Michel Authier, para um acompanhamento permanente das necessidades e ofertas de formação).

## **RECURSOS FINANCEIROS**

A Fundação Universidade de Brasília - FUB, como entidade executora e certificadora do Curso de Pedagogia a distância no âmbito do Programa UAB e das ações de institucionalização da educação a distância na universidade, centralizará, de forma coordenada, todas as atividades e fases das despesas provenientes da gestão e distribuição dos recursos provenientes do Ministério da Educação – MEC para os processos de compras de material de consumo e prestação de serviços, contratações, processos de licitação, pagamentos a pessoas físicas e jurídicas, passagens e diárias, nacional e regional, relacionadas ao Curso.

A coordenação desses processos será realizada pela Coordenação Operacional do Ensino de Graduação a Distância, vinculado ao Decanato de Graduação, em articulação com a Coordenação do Curso.

Além desses recursos financeiros, a oferta do Curso será apoiada com recursos próprios da FUB, mormente no que se relaciona à manutenção da estrutura física, tecnológica e de pessoal do quadro institucional que dá sustentação ao Curso.

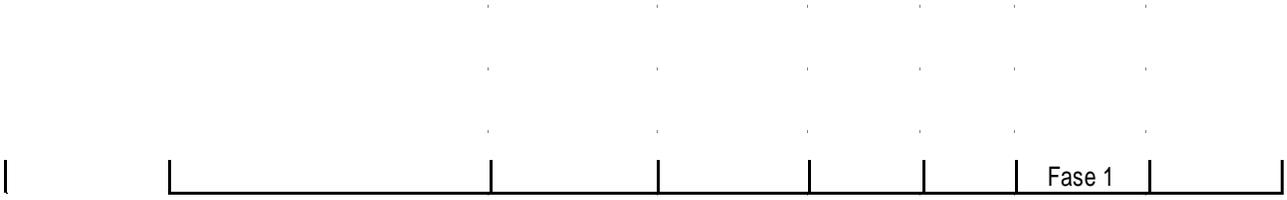
**ANEXO 1 (A)****FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA EM VIGOR****Ingresso no 2/2007 (UAB 1)**

| <b>ESTUDOS/ATIVIDADES</b> |  | <b>CRÉDITOS</b> | <b>CARGA HORÁRIA</b> | <b>OBRI GATÓ RIA</b> | <b>OPTA TIVA</b> | <b>PRÉ- REQUISI TO</b> | <b>EQUIVA LÊNCIA</b> |
|---------------------------|--|-----------------|----------------------|----------------------|------------------|------------------------|----------------------|
| <b>1º Semestre</b>        | Antropologia e educação                | 04              | 60                   | X                    |                  |                        |                      |
|                           | Perspectivas do Desenvolvimento Humano | 04              | 60                   | X                    |                  |                        | 191523               |
|                           | Teorias da Educação                    | 04              | 60                   | X                    |                  |                        |                      |
|                           | Investigação Filosófica                | 04              | 60                   |                      | X                |                        |                      |
|                           | Projeto 1                              | 04              | 60                   | X                    |                  |                        |                      |
|                           | <b>Total do semestre</b>               | <b>20</b>       | <b>300</b>           |                      |                  |                        |                      |
| <b>2º Semestre</b>        | Organização da Educação Brasileira     | 04              | 60                   | X                    |                  |                        | 194018               |
|                           | História da Educação                   | 04              | 60                   | X                    |                  |                        | 191060               |
|                           | Fundamentos da Educação Ambiental      | 04              | 60                   | X                    |                  |                        |                      |
|                           | Socionomia, Psicodrama e Educação      | 04              | 60                   |                      | X                |                        |                      |



|  |  |                        |             |    |   |           |                            |
|--|--|------------------------|-------------|----|---|-----------|----------------------------|
| 3º<br>Semestre                         | Projeto 2                                  | 04                     | 60          | X  |   | Projeto 1 |                            |
|  | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>              | <b>300</b>  |    |   |           |                            |
|  | <b>TOTAL</b>                               | <b>40</b>              | <b>600</b>  |    |   |           |                            |
|  | Psicologia da Educação                     | 04                     | 60          | X  |   |           | 191027                     |
|  | Ensino e Aprendizagem da Língua Materna    | 04                     | 60          | X  |   |           | 192406<br>192961<br>192074 |
|  | Sociologia da Educação                     | 04                     | 60          | X  |   |           |                            |
|  | Educando com Neces. Educacionais Especiais | 04                     | 60          | X  |   |           |                            |
|  | Introdução à Classe Hospitalar             | 04                     | 60          |    | X |           |                            |
|  | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>              | <b>300</b>  |    |   |           |                            |
|  | <b>TOTAL</b>                               | <b>60</b>              | <b>900</b>  |    |   |           |                            |
|  | 4º<br>Semestre                             | Pesquisa em Educação 1 | 04          | 60 | X |           |                            |
| Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE |  | 04                     | 60          | X  |   | X         |                            |
| Filosofia da Educação                  |  | 04                     | 60          | X  |   |           |                            |
| Didática Fundamental                   |  | 04                     | 60          | X  |   | X         |                            |
| Educação de Adultos                    |  | 04                     | 60          |    | X |           |                            |
| <b>Total do semestre</b>               |  | <b>20</b>              | <b>300</b>  |    |   |           |                            |
| <b>TOTAL</b>                           |  | <b>80</b>              | <b>1200</b> |    |   |           |                            |
| 5º<br>Semestre                         | História da Educação Brasileira            | 04                     | 60          | X  |   | X         |                            |
|  | Educação e Trabalho                        | 04                     | 60          | X  |   |           |                            |
|  | Educação Matemática 1                      | 04                     | 60          | X  |   |           |                            |
|  | Fundamentos da Arte na Educação            | 04                     | 60          |    | X |           |                            |
|  | Projeto 3 - Fase 1                         | 06                     | 90          | X  |   | Projeto 2 |                            |
|  | <b>Total do semestre</b>                   | <b>22</b>              | <b>330</b>  |    |   |           |                            |
|  | <b>TOTAL</b>                               | <b>102</b>             | <b>1530</b> |    |   |           |                            |
| 6º<br>Semestre                         | Ensino de Ciência e Tecnologia 1           | 04                     | 60          | X  |   |           |                            |

|                    |  |            |             |   |   |                     |  |
|--------------------|--|------------|-------------|---|---|---------------------|--|
|                    | Administração das Organizações Educativas    | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Educação Matemática 2                        | 04         | 60          |   | X |                     |  |
|                    | Educação Infantil                            | 04         | 60          |   | X |                     |  |
|                    | Projeto 3 – Fase 2                           | 06         | 90          | X |   | Projeto 3 Fase 1    |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                     | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |                     |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                                 | <b>124</b> | <b>1860</b> |   |   |                     |  |
| <b>7º Semestre</b> | Processo de Alfabetização                    | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Ensino de História, Identidade e Cidadania   | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Políticas Públicas de Educação               | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Educação a Distância                         | 04         | 60          |   | X |                     |  |
|                    | Projeto 3 – Fase 2 ou 3                      | 06         | 90          | X |   | Projeto 3 Fase 1ou2 |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                     | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |                     |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                                 | <b>146</b> | <b>2190</b> |   |   |                     |  |
| <b>8º Semestre</b> | Avaliação das Organizações Educativas        | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Educação em Geografia                        | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Fundamentos da Linguagem Musical na Educação | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Oficina de Formação do Professor Leitor      | 04         | 60          |   | X |                     |  |
|                    | Projeto 4 – Fase 1                           | 10         | 150         | X |   | Projeto 4 Fase 1    |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                     | <b>26</b>  | <b>390</b>  |   |   |                     |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                                 | <b>172</b> | <b>2580</b> |   |   |                     |  |
| <b>9º Semestre</b> | Educação das Relações Etnico-Raciais         | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Língua de Sinais Brasileiros                 | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Orientação Vocacional Profissional           | 04         | 60          | X |   |                     |  |
|                    | Projeto 4 - Fase 2                           | 10         | 150         | X |   | Projeto 4 Fase 1    |  |
|                    | Projeto 5 – Fase 1                           | 04         | 60          | X |   | Projeto 4           |  |



|                     |                               |            |             |   |   |                  |  |
|---------------------|-------------------------------|------------|-------------|---|---|------------------|--|
|                     | <b>Total do semestre</b>      | <b>26</b>  | <b>390</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                  | <b>198</b> | <b>2970</b> |   |   |                  |  |
| <b>10º Semestre</b> | Literatura e Educação         | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Psicologia Social na Educação | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Projeto 5 – Fase 2 TFC        | 04         | 60          | X |   | Projeto 5 Fase 1 |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>      | <b>12</b>  | <b>180</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                  | <b>210</b> | <b>3150</b> |   |   |                  |  |
|                     | Estudos Independentes         | 08         | 120         |   |   |                  |  |
|                     | <b>Total</b>                  | <b>08</b>  | <b>120</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                  | <b>218</b> | <b>3270</b> |   |   |                  |  |

## ANEXO 1 (B)

### FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA EM VIGOR

#### Ingresso no 1º/2009 (UAB 2)

| ESTUDOS/ATIVIDADES |  | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | OBRI GATÓ RIA | OPTA TIVA | PRÉ-REQUISI TO | EQUIVA LÊNCIA |
|--------------------|--|----------|---------------|---------------|-----------|----------------|---------------|
| <b>1º Semestre</b> | Antropologia e educação                | 04       | 60            | X             |           |                |               |
|                    | Perspectivas do Desenvolvimento Humano | 04       | 60            | X             |           |                | 191523        |
|                    | Teorias da Educação                    | 04       | 60            | X             |           |                |               |
|                    | Investigação Filosófica                | 04       | 60            |               | X         |                |               |
|                    | Projeto 1                              | 04       | 60            | X             |           |                |               |

|                                |  |  |             |    |   |           |                            |  |
|--------------------------------|--|--|-------------|----|---|-----------|----------------------------|--|
|                                | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>                              | <b>300</b>  |    |   |           |                            |  |
| <b>2º Semestre</b>             | Organização da Educação Brasileira         | 04                                     | 60          | X  |   |           | 194018                     |  |
|                                | História da Educação                       | 04                                     | 60          | X  |   |           | 191060                     |  |
|                                | Fundamentos da Educação Ambiental          | 04                                     | 60          | X  |   |           |                            |  |
|                                | Socnomia, Psicodrama e Educação            | 04                                     | 60          |    | X |           |                            |  |
|                                | Projeto 2                                  | 04                                     | 60          | X  |   | Projeto 1 |                            |  |
|                                | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>                              | <b>300</b>  |    |   |           |                            |  |
| <b>3º Semestre</b>             | <b>TOTAL</b>                               | <b>40</b>                              | <b>600</b>  |    |   |           |                            |  |
|                                | Psicologia da Educação                     | 04                                     | 60          | X  |   |           | 191027                     |  |
|                                | Ensino e Aprendizagem da Língua Materna    | 04                                     | 60          | X  |   |           | 192406<br>192961<br>192074 |  |
|                                | Sociologia da Educação                     | 04                                     | 60          | X  |   |           |                            |  |
|                                | Educando com Neces. Educacionais Especiais | 04                                     | 60          | X  |   |           |                            |  |
|                                | Educação de Adultos                        | 04                                     | 60          |    | X |           |                            |  |
|                                | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>                              | <b>300</b>  |    |   |           |                            |  |
|                                | <b>TOTAL</b>                               | <b>60</b>                              | <b>900</b>  |    |   |           |                            |  |
|                                | <b>4º Semestre</b>                         | Pesquisa em Educação 1                 | 04          | 60 | X |           |                            |  |
|                                |  | Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE | 04          | 60 | X |           | X                          |  |
| Filosofia da Educação          |  | 04                                     | 60          | X  |   |           |                            |  |
| Didática Fundamental           |  | 04                                     | 60          | X  |   | X         |                            |  |
| Introdução à Classe Hospitalar |  | 04                                     | 60          |    | X |           |                            |  |
| <b>Total do semestre</b>       |  | <b>20</b>                              | <b>300</b>  |    |   |           |                            |  |
| <b>TOTAL</b>                   |  | <b>80</b>                              | <b>1200</b> |    |   |           |                            |  |
| <b>5º Semestre</b>             | História da Educação Brasileira            | 04                                     | 60          | X  |   | X         |                            |  |
|                                | Educação e Trabalho                        | 04                                     | 60          | X  |   |           |                            |  |
|                                | Educação Matemática 1                      | 04                                     | 60          | X  |   |           |                            |  |

|                    |  |            |             |   |   |                  |  |
|--------------------|--|------------|-------------|---|---|------------------|--|
|                    | Fundamentos da Arte na Educação              | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Projeto 3 - Fase 1                           | 06         | 90          | X |   | Projeto 2        |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                     | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |                  |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                                 | <b>102</b> | <b>1530</b> |   |   |                  |  |
| <b>6º Semestre</b> | Ensino de Ciência e Tecnologia 1             | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Administração das Organizações Educativas    | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Educação Matemática 2                        | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Educação Infantil                            | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Projeto 3 – Fase 2                           | 04         | 60          | X |   | Projeto 3 Fase 1 |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                     | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                                 | <b>122</b> | <b>1830</b> |   |   |                  |  |
| <b>7º Semestre</b> | Processo de Alfabetização                    | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Ensino de História, Identidade e Cidadania   | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Políticas Públicas de Educação               | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Educação a Distância                         | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Projeto 4 – Fase 1                           | 10         | 150         | X |   | Projeto 3 Fase 2 |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                     | <b>26</b>  | <b>390</b>  |   |   |                  |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                                 | <b>148</b> | <b>2220</b> |   |   |                  |  |
| <b>8º Semestre</b> | Avaliação das Organizações Educativas        | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Educação em Geografia                        | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Fundamentos da Linguagem Musical na Educação | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Filosofia com crianças                       | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Projeto 4 – Fase 2                           | 10         | 150         | X |   | Projeto 4 Fase 1 |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                     | <b>26</b>  | <b>390</b>  |   |   |                  |  |
|                    |  |            |             |   |   |                  |  |

|                     |                                      |            |             |   |   |                  |  |
|---------------------|--------------------------------------|------------|-------------|---|---|------------------|--|
|                     | <b>TOTAL</b>                         | <b>174</b> | <b>2610</b> |   |   |                  |  |
| <b>9º Semestre</b>  | Educação das Relações Etnico-Raciais | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Língua de Sinais Brasileiros         | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Orientação Vocacional Profissional   | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Projeto 5 – Fase 1                   | 04         | 60          | X |   | Projeto 4 Fase 2 |  |
|                     | Gênero e Educação                    | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>             | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                         | <b>194</b> | <b>2910</b> |   |   |                  |  |
| <b>10º Semestre</b> | Literatura e Educação                | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Psicologia Social na Educação        | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Projeto 5 – Fase 2 TCC               | 04         | 60          | X |   | Projeto 5 Fase 1 |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>             | <b>12</b>  | <b>180</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                         | <b>206</b> | <b>3090</b> |   |   |                  |  |
|                     | <b>Estudos Independentes</b>         | <b>08</b>  | <b>120</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>Total</b>                         | <b>08</b>  | <b>120</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                         | <b>214</b> | <b>3210</b> |   |   |                  |  |

## ANEXO 1 (C)

### FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA EM VIGOR

Ingresso no 1/2011 (UAB 3)

| ESTUDOS/ATIVIDADES | CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA | OBRI GATÓ RIA | OPTA TIVA | PRÉ-REQUI SI TO | EQUIVA LÊNCIA |
|--------------------|----------|---------------|---------------|-----------|-----------------|---------------|
|--------------------|----------|---------------|---------------|-----------|-----------------|---------------|

|                    |  |           |            |   |   |           |                            |
|--------------------|--|-----------|------------|---|---|-----------|----------------------------|
| <b>1º Semestre</b> | Antropologia e educação                    | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | Perspectivas do Desenvolvimento Humano     | 04        | 60         | X |   |           | 191523                     |
|                    | Teorias da Educação                        | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | Investigação Filosófica                    | 04        | 60         |   | X |           |                            |
|                    | Educação a Distância                       | 04        | 60         |   | X |           |                            |
|                    | Projeto 1                                  | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>24</b> | <b>360</b> |   |   |           |                            |
| <b>2º Semestre</b> | Organização da Educação Brasileira         | 04        | 60         | X |   |           | 194018                     |
|                    | História da Educação                       | 04        | 60         | X |   |           | 191060                     |
|                    | Pesquisa em Educação 1                     | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | Socionomia, Psicodrama e Educação          | 04        | 60         |   | X |           |                            |
|                    | Projeto 2                                  | 04        | 60         | X |   | Projeto 1 |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b> | <b>300</b> |   |   |           |                            |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>44</b> | <b>660</b> |   |   |           |                            |
| <b>3º Semestre</b> | Psicologia da Educação                     | 04        | 60         | X |   |           | 191027                     |
|                    | Ensino e Aprendizagem da Língua Materna    | 04        | 60         | X |   |           | 192406<br>192961<br>192074 |
|                    | Sociologia da Educação                     | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | Educando com Neces. Educacionais Especiais | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | Educação de Adultos                        | 04        | 60         |   | X |           |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b> | <b>300</b> |   |   |           |                            |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>64</b> | <b>960</b> |   |   |           |                            |
| <b>4º Semestre</b> | Fundamentos da Educação Ambiental          | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE     | 04        | 60         | X |   | X         |                            |
|                    | Filosofia da Educação                      | 04        | 60         | X |   |           |                            |
|                    | Didática Fundamental                       | 04        | 60         | X |   | X         |                            |
|                    | Introdução à Classe                        | 04        | 60         |   | X |           |                            |

|

|            |  |  |  |  |  |  |
|------------|--|--|--|--|--|--|
| Hospitalar |  |  |  |  |  |  |
|------------|--|--|--|--|--|--|

|                    |  |            |             |   |   |                  |  |
|--------------------|--|------------|-------------|---|---|------------------|--|
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>84</b>  | <b>1260</b> |   |   |                  |  |
| <b>5º Semestre</b> | História da Educação Brasileira            | 04         | 60          | X |   | X                |  |
|                    | Educação e Trabalho                        | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Educação Matemática 1                      | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Fundamentos da Arte na Educação            | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Projeto 3 - Fase 1                         | 04         | 60          | X |   | Projeto 2        |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>104</b> | <b>1560</b> |   |   |                  |  |
| <b>6º Semestre</b> | Ensino de Ciência e Tecnologia 1           | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Administração das Organizações Educativas  | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Educação Matemática 2                      | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Educação Infantil                          | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Projeto 3 – Fase 2                         | 04         | 60          | X |   | Projeto 3 Fase 1 |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>124</b> | <b>1860</b> |   |   |                  |  |
| <b>7º Semestre</b> | Processo de Alfabetização                  | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Ensino de História, Identidade e Cidadania | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Políticas Públicas de Educação             | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Planejamento Educacional                   | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                    | Projeto 4 – Fase 1                         | 10         | 150         | X |   | Projeto 3 Fase 2 |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>26</b>  | <b>390</b>  |   |   |                  |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>150</b> | <b>2250</b> |   |   |                  |  |
| <b>8º Semestre</b> | Avaliação das Organizações Educativas      | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                    | Educação em Geografia                      | 04         | 60          | X |   |                  |  |



|                     |  |            |             |   |   |                  |  |
|---------------------|--|------------|-------------|---|---|------------------|--|
|                     | Fundamentos da Linguagem Musical na Educação | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Filosofia com Crianças                       | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Projeto 4 – Fase 2                           | 10         | 150         | X |   | Projeto 4 Fase 1 |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                     | <b>26</b>  | <b>390</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                                 | <b>176</b> | <b>2640</b> |   |   |                  |  |
| <b>9º Semestre</b>  | Educação das Relações Etnico-Raciais         | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Língua de Sinais Brasileiros                 | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Orientação Vocacional Profissional           | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Gênero e Educação                            | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Projeto 5 – Fase 1                           | 04         | 60          | X |   | Projeto 4 Fase 2 |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                     | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                                 | <b>196</b> | <b>2940</b> |   |   |                  |  |
| <b>10º Semestre</b> | Literatura e Educação                        | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Psicologia Social na Educação                | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Projeto 5 – Fase 2 TFC                       | 04         | 60          | X |   | Projeto 5 Fase 1 |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                     | <b>12</b>  | <b>180</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                                 | <b>208</b> | <b>3120</b> |   |   |                  |  |
|                     | Estudos Independentes                        | 08         | 120         |   |   |                  |  |
|                     | <b>Total</b>                                 | <b>08</b>  | <b>120</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                                 | <b>216</b> | <b>3240</b> |   |   |                  |  |

**ANEXO 2 (A)**

**FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA ADOTADO ANTERIORMENTE PROJETO DE 2007**

| ESTUDOS/ATIVIDADES |  | CRÉDITOS  | CARGA HORÁRIA | OBRI GATÓ RIA | OPTA TIVA | PRÉ-REQUI SI TO | EQUIVA LÊNCIA              |
|--------------------|--|-----------|---------------|---------------|-----------|-----------------|----------------------------|
| 1º Semestre        | Antropologia e educação                    | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | Perspectivas do Desenvolvimento Humano     | 04        | 60            | X             |           |                 | 191523                     |
|                    | Teorias da Educação                        | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | Investigação Filosófica                    | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | Projeto 1                                  | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b> | <b>300</b>    |               |           |                 |                            |
| 2º Semestre        | Organização da Educação Brasileira         | 04        | 60            | X             |           |                 | 194018                     |
|                    | História da Educação                       | 04        | 60            | X             |           |                 | 191060                     |
|                    | Fundamentos da Educação Ambiental          | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | Socionomia, Psicodrama e Educação          | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | Projeto 2                                  | 04        | 60            | X             |           | Projeto 1       |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b> | <b>300</b>    |               |           |                 |                            |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>40</b> | <b>600</b>    |               |           |                 |                            |
| 3º Semestre        | Psicologia da Educação                     | 04        | 60            | X             |           |                 | 191027                     |
|                    | Ensino e Aprendizagem da Língua Materna    | 04        | 60            | X             |           |                 | 192406<br>192961<br>192074 |
|                    | Sociologia da Educação                     | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | Educando com Neces. Educacionais Especiais | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | Introdução à Classe Hospitalar             | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b> | <b>300</b>    |               |           |                 |                            |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>60</b> | <b>900</b>    |               |           |                 |                            |
| 4º Semestre        | Pesquisa em Educação 1                     | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE     | 04        | 60            | X             |           | X               |                            |
|                    | Filosofia da Educação                      | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |



|                    |  |            |             |   |   |           |  |
|--------------------|--|------------|-------------|---|---|-----------|--|
|                    | Didática Fundamental                       | 04         | 60          | X |   | X         |  |
|                    | Educação de Adultos                        | 04         | 60          |   | X |           |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |           |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>80</b>  | <b>1200</b> |   |   |           |  |
| <b>5º Semestre</b> | História da Educação Brasileira            | 04         | 60          | X |   | X         |  |
|                    | Educação e Trabalho                        | 04         | 60          | X |   |           |  |
|                    | Educação Matemática 1                      | 04         | 60          | X |   |           |  |
|                    | Fundamentos da Arte na Educação            | 04         | 60          |   | X |           |  |
|                    | Projeto 3 - Fase 1                         | 06         | 90          | X |   | Projeto 2 |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |           |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>102</b> | <b>1530</b> |   |   |           |  |
| <b>6º Semestre</b> | Ensino de Ciência e Tecnologia 1           | 04         | 60          | X |   |           |  |
|                    | Administração das Organizações Educativas  | 04         | 60          | X |   |           |  |
|                    | Educação Matemática 2                      | 04         | 60          |   | X |           |  |
|                    | Educação Infantil                          | 04         | 60          |   | X |           |  |
|                    | Projeto 3 – Fase 2                         | 06         | 90          | X |   |           |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |           |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>124</b> | <b>1860</b> |   |   |           |  |
| <b>7º Semestre</b> | Processo de Alfabetização                  | 04         | 60          | X |   |           |  |
|                    | Ensino de História, Identidade e Cidadania | 04         | 60          | X |   |           |  |
|                    | Políticas Públicas de Educação             | 04         | 60          | X |   |           |  |
|                    | Oficina de Formação do Professor Leitor    | 04         | 60          |   | X |           |  |
|                    | Projeto 3 – Fase 1 ou 2                    | 08         | 90          | X |   |           |  |
|                    | <b>Total do semestre</b>                   | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |           |  |
|                    | <b>TOTAL</b>                               | <b>146</b> | <b>2190</b> |   |   |           |  |



|                     |  |            |             |   |   |  |  |
|---------------------|--|------------|-------------|---|---|--|--|
| <b>8º Semestre</b>  | Avaliação das Organizações Educativas        | 04         | 60          | X |   |  |  |
|                     | Educação em Geografia                        | 04         | 60          | X |   |  |  |
|                     | Fundamentos da Linguagem Musical na Educação | 04         | 60          | X |   |  |  |
|                     | Orientação Vocacional / Profissional         | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                     | Educação a Distância                         | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                     | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                                 | <b>166</b> | <b>2490</b> |   |   |  |  |
| <b>9º Semestre</b>  | Educação das Relações Etnico-Raciais         | 04         | 60          | X |   |  |  |
|                     | Língua de Sinais Brasileiros                 | 04         | 60          | X |   |  |  |
|                     | Pesquisa em EAD                              | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                     | Filosofia com Crianças                       | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                     | Projeto 4 – Fase 1                           | 08         | 120         | X |   |  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                     | <b>24</b>  | <b>360</b>  |   |   |  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                                 | <b>190</b> | <b>2850</b> |   |   |  |  |
| <b>10º Semestre</b> | Oficina de Textos Acadêmicos                 | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                     | Psicologia Social na Educação                | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                     | Projeto 4 Fase 2                             | 08         | 120         | X |   |  |  |
|                     | Projeto 5 – Fase 1 TFC                       | 06         | 90          | X |   |  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                     | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                                 | <b>210</b> | <b>3150</b> |   |   |  |  |
| <b>11º Semestre</b> | Literatura e Educação                        | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                     | Projeto 5 Fase 2                             | 04         | 60          | X |   |  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                     | <b>08</b>  | <b>120</b>  |   |   |  |  |
| <b>TOTAL</b>        |  | <b>214</b> | <b>3210</b> |   |   |  |  |

**ANEXO 2 (B)**

**FLUXO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA ADOTADO ANTERIORMENTE PROJETO DE 2009**

| ESTUDOS/ATIVIDADES |   | CRÉDITOS  | CARGA HORÁRIA | OBRI GATÓ RIA | OPTA TIVA | PRÉ-REQUI SI TO | EQUIVA LÊNCIA              |
|--------------------|---|-----------|---------------|---------------|-----------|-----------------|----------------------------|
| 1º Semestre        | Antropologia e educação                 | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | Perspectivas do Desenvolvimento Humano  | 04        | 60            | X             |           |                 | 191523                     |
|                    | Introdução à Educação                   | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | Investigação Filosófica                 | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | Projeto 1                               | 04        | 60            | X             |           |                 |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                | <b>20</b> | <b>300</b>    |               |           |                 |                            |
| 2º Semestre        | Organização da Educação Brasileira      | 04        | 60            | X             |           |                 | 194018                     |
|                    | História da Educação                    | 04        | 60            | X             |           |                 | 191060                     |
|                    | Educando Neces. Educacionais Especiais  | 04        | 60            | X             |           |                 | 191299                     |
|                    | Fundamentos da Educação Ambiental       | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | Socionomia, Psicodrama e Educação       | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | Projeto 2                               | 04        | 60            | X             |           | Projeto 1       |                            |
|                    | <b>Total do semestre</b>                | <b>24</b> | <b>300</b>    |               |           |                 |                            |
|                    | <b>Total</b>                            | <b>44</b> | <b>600</b>    |               |           |                 |                            |
| 3º Semestre        | Psicologia da Educação                  | 04        | 60            | X             |           |                 | 191027                     |
|                    | Ensino e Aprendizagem da Língua Materna | 04        | 60            | X             |           |                 | 192406<br>192961<br>192074 |
|                    | Educando Neces. Educacionais Especiais  | 04        | 60            | X             |           |                 | 191299                     |
|                    | Educação e Trabalho                     | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |
|                    | Cultura Organizacional                  | 04        | 60            |               | X         |                 |                            |

|                    |  |            |             |   |   |  |                  |
|--------------------|--|------------|-------------|---|---|--|------------------|
|                    | <b>Total do semestre</b>   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |  |                  |
|                    | <b>Total</b>   | <b>60</b>  | <b>900</b>  |   |   |  |                  |
| <b>4º Semestre</b> | Pesquisa em Educação 1   | 04         | 60          | X |   |  |                  |
|                    | Aprendizagem e Des. Do Portador de Neces. Educacionais Especiais | 04         | 60          | X |   |  | 191639           |
|                    | Ensino de Ciência e Tecnologia 1                                 | 04         | 60          | X |   |  | 192481<br>192937 |
|                    | Introdução à Casse Hospitalar                                    | 04         | 60          |   | X |  | 191639           |
|                    | Educação de Adultos  | 04         | 60          |   | X |  |                  |
|                    | <b>Total do semestre</b>   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |  |                  |
|                    | <b>Total</b>   | <b>80</b>  | <b>1200</b> |   |   |  |                  |
| <b>5º Semestre</b> | Sociologia da Educação   | 04         | 60          | X |   |  |                  |
|                    | Didática  Fundamental  | 04         | 60          | X |   |  |                  |
|                    | Projeto 3 Fase 1   | 06         | 90          | X |   |  |                  |
|                    | Educação Infantil  | 04         | 60          |   | X |  |                  |
|                    | Fundamentos da Arte na Educação                                  | 04         | 60          |   | X |  |                  |
|                    | <b>Total do semestre</b>   | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |  |                  |
|                    | <b>Total</b>   | <b>102</b> | <b>1530</b> |   |   |  |                  |
| <b>6º Semestre</b> | Educação Matemática 1  | 04         | 60          | X |   |  |                  |
|                    | Orientação Educacional   | 04         | 60          | X |   |  |                  |
|                    | Projeto 3 Fase 2   | 06         | 90          | X |   |  |                  |
|                    | Avaliação Escolar  | 04         | 60          |   | X |  |                  |
|                    | Educação a Distância   | 04         | 60          |   | X |  |                  |
|                    | <b>Total do semestre</b>   | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |  |                  |
|                    | <b>Total</b>   | <b>124</b> | <b>1860</b> |   |   |  |                  |
| <b>7º</b>          | Processo de Alfabetização  | 04         | 60          | X |   |  |                  |

Semestre

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

|                     |  |            |             |   |   |                  |  |
|---------------------|--|------------|-------------|---|---|------------------|--|
|                     | História da Educação Brasileira            | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Educação Matemática 2                      | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Oficina de Audiovisuais em Educação        | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Projeto 3 – Fase 1, 2 ou 3                 | 06         | 90          | X |   | Projeto 3 Fase 2 |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                   | <b>22</b>  | <b>330</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                               | <b>146</b> | <b>2190</b> |   |   |                  |  |
| <b>8º Semestre</b>  | Adm. das Organizações Educativas           | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Ensino de História, Identidade e Cidadania | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Filosofia da Educação                      | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Avaliação e Desenvolvimento do PNEE        | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | Pesquisa em Educação a Distância           | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                               | <b>166</b> | <b>2490</b> |   |   |                  |  |
| <b>9º Semestre</b>  | Políticas Públicas em educação             | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Projeto 4 Fase 1                           | 08         | 120         | X |   |                  |  |
|                     | Avaliação das Organizações Educativas      | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Filosofia com Crianças                     | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                               | <b>186</b> | <b>2790</b> |   |   |                  |  |
| <b>10º Semestre</b> | Educação em Geografia                      | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Projeto 4 Fase 2                           | 08         | 120         | X |   |                  |  |
|                     | Projeto 5 Fase 1                           | 04         | 60          | X |   |                  |  |
|                     | Oficina de Textos Acadêmicos               | 04         | 60          |   | X |                  |  |
|                     | <b>Total do semestre</b>                   | <b>20</b>  | <b>300</b>  |   |   |                  |  |
|                     | <b>TOTAL</b>                               | <b>206</b> | <b>3090</b> |   |   |                  |  |

|                         |                                  |            |             |   |   |  |  |
|-------------------------|----------------------------------|------------|-------------|---|---|--|--|
| <b>11º<br/>Semestre</b> | Projeto 5 Fase 2<br>TFC          | 04         | 60          | X |   |  |  |
|                         | Psicologia Social da<br>Educação | 04         | 60          |   | X |  |  |
|                         | <b>Total do semestre</b>         | <b>08</b>  | <b>120</b>  |   |   |  |  |
|                         | <b>Total</b>                     | <b>214</b> | <b>3210</b> |   |   |  |  |

### ANEXO 3 (A)

#### DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO FLUXO CURRICULAR

**Nome da disciplina:** Antropologia e Educação

**Código:** 197157

**Ementa:** Antropologia como tradição de discursos científicos sobre "o outro". As transformações sofridas pelo discurso antropológico ao longo do tempo. A crítica ao evolucionismo, centrada na oposição entre etnocentrismo e relativismo cultural. A especificidade do discurso antropológico sobre "o outro" e a tendência a pensar o objeto não simplesmente como "o outro", mas como uma parte do "nós" constituído pela sociedade nacional. A questão da mudança de paradigma com ênfase para a complexidade, a transdisciplinaridade e a Educação. A necessidade de um pensamento complexo: a cognição humana e as bases para um novo tipo de conhecimento: ciência, natureza e transdisciplinaridade: a multirreferencialidade nos processos educativos.

**Bibliografia básica:**

SCHEURMANN, E. (org.) **O papalagi, comentários de Tuiávii**, chefe da tribo tiavéa nos mares do sul. Editora Marco Zero.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. Coleção Primeiros Passos, 124. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Editora Camp. das Letras, 1995

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Editora Cortez, 2000

**Nome da disciplina:** Perspectivas do Desenvolvimento Humano

**Código:** 197165

**Ementa:** O desenvolvimento humano e suas peculiaridades. Concepções do desenvolvimento do sujeito na Psicologia e em diferentes áreas do conhecimento. Dimensões e fases do desenvolvimento: contexto ambiental e promoção de saúde integral.

**Bibliografia básica:**

BEE, H. L. e MITCHELL, S. K. **A pessoa em desenvolvimento**. São Paulo, Editora Harper y Row do Brasil Ltda, 1974

BEM ALVES, Z. M. M. **Família brasileira do século XX: Os valores e as práticas de Educação da Criança**. Editora Temas em Psicologia, 1997

BHERING, E. SIRAJ - BLATCHFORD, 1. **A relação entre escola-pais: um modelo de trocas e colaboração.** Editora Cadernos de Pesquisa, 1999  
FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** Rio de Janeiro, Editora Cutux, 1988 FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do Pensamento Psicológico.** Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1991 FREIRE, P. E SHOR. **Medo e Ousadia, o Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1986

**Nome da disciplina:** Teorias da Educação  
**Código:** 197173

**Ementa:** Estudo de algumas das principais abordagens teóricas referentes ao processo de ensino e aprendizagem; análise da relação professor/aluno destacando a importância da fundamentação teórica para a prática docente e demonstrando a relação indissolúvel entre o ato pedagógico e o contexto social, político e econômico no qual ele se insere.

**Bibliografia básica:**

ALMEIDA, S. F. C. de (1993). **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender.** Temas em Psicologia, n.1, pp. 31- 44.  
ANTUNES, M. A. M. (1999). **A Psicologia no Brasil -** Leitura Histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco Editora.  
AUSUBEL, D. P. (1969). **Is there a discipline of educational psychology?.** Psychology in the Schools, 6, pp.232- 244.  
CIFALI, M. (1999). **Educar, uma profissão impossível -** Dilemas atuais. Estilos da Clínica, 4 (7), pp. 139-150.  
FÁVERO, M. H. (1994). **Psicologia e Ideologia.** Em: R. Bucher e S. F. C. de Almeida. (Orgs), Psicologia e Psicanálise: desafios (pp. 69-76). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2ª edição.

**Nome da disciplina:** Organização da Educação Brasileira

**Código:** 197971

**Ementa:** Estado, Educação- Sociedade; visão histórico-legal da educação brasileira: educação e as esferas do poder público; níveis e modalidades de ensino; financiamento, gestão; avaliação e formação de profissionais da educação.

**Bibliografia básica:**

ABREU, Mariza. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB.** Ijuí, Editora Unijui, 1998 BALDIJÃO, Carlos Eduardo. "A situação da educação no Brasil." In: **Cadernos de Educação.** Editora, Partido dos Trabalhadores, 2000  
BOAVENTURA, Edvaldo. "A Educação na Constituição de 1988". In: **Separata da Revista de Informação Legislativa** a29. n. 116; out/dez 1992  
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.  
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no. 9.394 de 20/12/1996 e atualizações. BRASIL. Plano Nacional de Educação - Lei no. 10.172 de 09/01/2001.  
BRASIL. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – 2007. – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto n. 6.094.  
CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A Educação na Constituição de 1988 e a LDB.** Brasília, Editora André Quicé, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Federalismo político e educacional". In: FERREIRA, Naura S. C. (org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p. 113-129.  
SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas, Editora Autores Associados, 1997  
OLIVEIRA, Romualdo Portela de et ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 83-122.  
OLIVEIRA, Romualdo Portela de et ADRIÃO, Theresa (orgs.) **Organização do Ensino no Brasil – níveis e modalidade na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

**Nome da disciplina:** História da Educação

**Código:** 197955

**Ementa:** Discussão dos pressupostos e categorias do discurso histórico. Compreensão histórica crítica da educação, avaliação das tendências do pensamento educacional através dos tempos históricos contextualizando a relação entre Educação, Estado e Sociedade.

**Bibliografia básica:**

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo, Editora Martins fontes, 1992  
ARIÈS, Phillippe e DUBY, Georges. **História da Vida Privada**. São Paulo, Ediotra Cia. das Letras, 1990  
GILES, Thomas Ramson. **História da Educação**. São Paulo, Editora EPU, 1987  
JAEGER, J. **Paidéia**. São Paulo, Editora Martins fontes, 1983  
LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, Editora Nacional, 1979  
MANACORDA, Mário. **História da Educação**. São Paulo, Editora Cortez, 1996

**Nome da disciplina:** Psicologia da Educação

**Código:** Ementa: 198129

**Ementa:** Estudar a natureza da Psicologia e sua relação com a Educação. Análise teorias psicológicas que influenciam e fundamentam o processo ensino-aprendizagem no cenário da educação brasileira. Reflexão do contexto sócio-educacional e a relação educador-educando.

**Bibliografia básica:**

ALVITE, Maria Mercedes Campelo. **Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação**. São Paulo, 1981  
ALENCAR, E.M.S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre, 1986  
BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, 1993  
BOCK, Ana Maria et. all. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo, 1993  
BRAULT, M. **A formação do professor para a Educação Básica: perspectivas**. Brasília, 1994  
CARRAHER, Terezinha N. (org). **Aprender Pensando: contribuições da psicologia cognitiva da educação**. Petrópolis, 1992  
COLLARES. C.A.I & MOYSÉS. M.A.A. **Preconceito no cotidiano escolar**. São Paulo, Editora Cortez  
COOL., César et all. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas  
In: Leite, L.B. (org). **As contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e a aprendizagem escolar**. Piaget e Escola de Genebra. São Paulo, Editora Cortez  
COUTINHO, Maria Tereza da Cunha & MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação:**

em estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa.  
Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção  
dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Editora Vozes

**Nome da disciplina:** Pesquisa em Educação 1

**Código:** 195367

**Ementa:** O nascimento do saber científico. Paradigmas de investigação. Pluralismo metodológico. A função social do saber. Os objetivos de pesquisa em ciências humanas. O estatuto do saber pedagógico.

**Bibliografia básica:**

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**. Problemas filosóficos da pesquisa científica. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1989

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985 LUDKE, Menga e MARLI, André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (org.) **Interdisciplinaridade**. Para além da filo-sofia do sujeito. Petrópolis, Editora Vozes, 1995

LAVILLE, Cristian e DIONE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999

**Nome da disciplina:** Ensino e Aprendizagem da Língua Materna

**Código:** 193291

**Ementa:** Fundamentos lingüísticos, sociopsicolingüísticos e antropológicos da linguagem e as suas relações com a comunidade escolar. Concepções da linguagem. O processo dialógico no português do Brasil: variedades padrão e não-padrão: características estruturais e funcionais; diferenças formais e funcionais entre a modalidade oral e escrita da língua; o processo de monitoração estilística; o preconceito lingüístico; o papel do professor; a interação professor-aluno na sala-de-aula; a pedagogia culturalmente sensível; valores, normas e atitudes; alternativas educacionais decorrentes dos avanços teóricos nos estudos da linguagem.

**Bibliografia básica:**

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. São Paulo, Editora Contexto, 1998

BAGNO, Marcos. **O que é preconceito lingüístico?** São Paulo, Editora Loyola, 1999 CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo, Editora Scipione

FRANCHI, Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis**. São Paulo, Editora Martins

Fontes GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília, Editora UnB, 1998

**Nome da disciplina:** Sociologia da Educação

**Código:** 195375

**Ementa:** A educação como processo social. Relação educação e sociedade. Contextualização da sociedade contemporânea. Indicadores sociais e educacionais brasileiros. Tendências teóricas da Sociologia da Educação e sua influência na educação brasileira.

**Bibliografia básica:**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**. Editora Moderna, 1996

BOURDIEU e PASSERON. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975

DOURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1978  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1999  
GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo, Editora Ática, 1994  
GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978

**Nome da disciplina:** Educando com Necessidades Educacionais Especiais

**Código:** 197947

**Ementa:** O ensino especial face ao contexto histórico sócio político cultural e educacional atual; o conceito de diversidade e categorias de necessidades educacionais especiais para fins de atendimento a alunos com deficiência: mental, física, visual, auditiva, múltipla, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem e outras minorias na realidade da escola inclusiva. Análise das especificidades educacionais e das potencialidades destes alunos. O papel e a preparação do professor.

**Bibliografia básica:**

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo, Editora Cortez, 2001

FONSECA, Vitor de. **Educação Especial:** uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre, Editora Artemed, 2001

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil** . São Paulo, Editora Cortez, 1985 BAUTISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais** .

Lisboa, Editora Dina Livros, 1997 COLL, César & outros. **Desenvolvimento**

**psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.

Porto Alegre, Editora Artemed, 1995

**Nome da disciplina:** Fundamentos da Educação Ambiental

**Código:** 197939

**Ementa:** Fundamentos do pensamento ambiental, numa perspectiva histórica. A idéia de crise, mudança de paradigma, ecologia humana. Construção do novo paradigma em articulação com a prática de educação ambiental.

**Bibliografia básica:**

Coordenador de Educação Ambiental do Ministério da Educação. A implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília, Editora MEC, 1988

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis, Editora Vozes, 1999

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida** - uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Editora Cultrix, 1996

CARVALHO, Isabel C. M. **Em direção ao mundo da vida:** interdisciplinaridade e educação ambiental - conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília, Editora Ipê, 1998

HAYMAN, R. **Natureza da investigação psicológica** . Rio de Janeiro, Editora Senhor, 1997 QUINTAS, José S. (org.) **Pensando e Praticando a Educação Ambiental na**

**Gestão do Meio Ambiente.** Brasília, Editora Ibama, 2000.

**Nome da disciplina:** Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE

**Código:** 193283

**Ementa:** Estudo das características do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, visando propostas educacionais. Conhecer as diferentes perspectivas históricas da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, possibilitando uma análise crítica do contexto sócio-educacional; Compreender o processo de desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, como forma específica do desenvolvimento humano; Compreensão dos principais fatores

que interferem na aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.

**Bibliografia básica:**

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem:** Consequências na Sala de Aula. Revista Presença Pedagógica. v. 08 - n. 45, 2002

VYGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** Em: L. S. Vygotski; A. R. Luria e A. N. Leontiev: Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988

FERNANDES, M. L. C. N. e Magalhães, S. M. C. A. **A deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotski.** Em R. C. Magalhães (Org.): Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003

MACIEL, I. M. **Vygotski e a construção sócio-histórica do desenvolvimento.** Em: I. M. MACIEL (Org.): Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 59-77.

VALDÉS, M. T. M. **A Educação Especial na perspectiva de Vygotski.** In.: R. C. Magalhães (Org.): Reflexões sobre a diferença: uma introdução a Educação Especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003

**Nome da disciplina:** Filosofia da Educação

**Código:** 19565

**Ementa:** A disciplina examina as diferentes orientações que a teoria e a prática educacional no Brasil vêm assumindo no seu recente desenvolvimento histórico, como expressões de Filosofia e Filosofia da Educação. filosóficas, princípios e influências das principais concepções e tendências do Pensamento Pedagógico.

**Bibliografia básica:**

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1987

GADOTTI, Moacir. **Renascimento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo. Editora Ática., 1988

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo, Editora Loyola, 1986

MELLO, Guiomar N. Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo, Editora Loyola, 1986

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo, Editora Ática, 1983

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação.** São Paulo, Editora Nacional, 1971

**Nome da disciplina:** Didática Fundamental

**Código:** 197858

**Ementa:** A relação entre a educação e sociedade. A relação entre as ciências da educação, pedagogia e didática, saberes docentes. A evolução histórica da didática e tendências atuais, diversidade de sujeito-tempo-espaço. Pesquisa em didática e autor-formação. A organização do trabalho pedagógico> currículo, planejamento e avaliação na escola e em outros ambientes de aprendizagem mediados ou não pelas tecnologias.

**Bibliografia básica:**

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores e perspectivas no Brasil e Portugal.** São Paulo, Editora Cortez, 2000

CANAU, V. (org.). **Ensinar e Aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino X ENDIPI,. Rio de Janeiro, Editora DP & A, 2000

CASTRO, A. D. & CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensinar a ensinar didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo, Editora Pioneira, 2001

IVANI, Fazenda. **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, Editora Papirus, 1998

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, 1986 FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo, Editora Papyrus, 1995

**Nome da disciplina:** História da Educação Brasileira

**Código:** 203653

**Ementa:** Estudo da educação brasileira numa perspectiva histórica, concebida como construção humana, a partir das condições materiais, sociais e culturais existentes ao longo dos tempos. A análise do passado configura-se em instrumento que possibilita a compreensão da educação brasileira contemporânea como campo de disputas políticas e culturais.

**Bibliografia básica:**

NUNES, Clarisse (org.). **O Passado sempre presente**. São Paulo, Editora Cortez, 1992

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura brasileira**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1953

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo, Editora Cortez, 1982

LOPES, Eliane et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Editora

Autêntica, 2000 BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo, Editora EDUSP, 1986

**Nome da disciplina:** Educação e

Trabalho **Código:** 193275

**Ementa:** Relação entre Educação e Trabalho. Produção do saber pelo trabalho. Educação do trabalho. Desafios educacionais em profissões e ambientes de trabalho emergentes. Formação pro-fissional. Polivalência. Especialização. Grupo multiprofissional. Certificação ocupacional. Metodologias educacionais centradas no trabalho, mediadas ou não pelas tecnologias de informação e comunicação.

**Bibliografia básica:**

ANGELIN, M. L. P. **Articulação entre a educação formal e a formação profissional**. Rio de Janeiro, Editora ABT, 1988

BASTOS, João A. S. L. A. **Formação profissional e impacto tecnológico**. Brasília,

Editora Cintefer, 1988 FERRETI, Celso. **Uma nova proposta de orientação profissional**.

São Paulo, Editora Cortez, 1988 ROSSI, Wagner G. **Pedagogia do Trabalho**. Vol. I e Vol.

II. São Paulo, Editora Moraes, 1981 LÉVY, Pierre. **A conexão planetária** - o mercado, o ciberespaço, a consciência. Trad. Luiz Paulo Rounet. São Paulo, Editora Loyola, 1998

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. Arte e prática da organização que aprende. Trad. Regina Amarante. São Paulo, Editora Bestseller, 1998

**Nome da disciplina:** Educação Matemática 1

**Código:** 195634

**Ementa:** Desenvolvimento do conteúdo básico de matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental procurando desenvolver uma metodologia de ensino de acordo com os preceitos fundados nas teorias construtivistas. O estudo teórico associado às práticas no campo da Educação Matemática deverá permitir ao graduando desenvolver competências essenciais no contexto da didática específica da matemática a partir de um saber teórico/prático sobre as capacidades e as

possibilidades de construção de conhecimento pelo sujeito (criança ou adulto em

início de escolarização) considerando o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social do aluno aprendiz e planejar ações de intervenção didática tendo em vista objetivos educacionais

**Bibliografia básica:**

CARRAHER, T., CARRAHER, D. e SCHLIEMANN. **Na vida dez, na escola zero**. Cortez Editora, 1990  
CENTURIÓN, M. Números e Operações. São Paulo: Editora Scipione, 1994  
CHACÓN, I. Ma G. **Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.  
D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. SP: Editora Ática. 1990.  
DIENES, Z.P. **As seis etapas do processo de aprendizagem matemática**. SP: E.P.U, 1995. Educação Matemática em Revista – Sociedade Brasileira de Educação Matemática.  
FIORENTINI, D. **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas, Editora Gráfica, FE/Unicamp –Cempem Fonseca, et alli, 2004  
Letramento no Brasil: habilidades matemáticas , São Paulo, global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e informação, Instituto Paulo Montenegro.

**Nome da disciplina:** Ensino de Ciência e Tecnologia 1

**Código:** 193607

**Ementa:** Natureza do conhecimento científico. As diferentes concepções de ciências e tecnologia. Aspectos históricos e novas perspectivas para o ensino de ciências/tecnologia. Contextualização do ensino de ciências/tecnologia nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Aprendizagem de conceitos científicos.

**Bibliografia básica:**

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro, Editora Contra ponto, 1996  
MOREIRA, M. A. AXI. R. (org.). **Tópicos em Ensino de Ciências de Ensino**. Porto Alegre, Editora Sagra 1992  
RUTHERFORD. F. J. AHLGREN, A. **Ciências para todos**. Lisboa, Editora Gradiva, 1995  
GIORDAM, André, VECCHI, Géraid de. **As origens do saber ds concepções dos aprendestes aos conceitos científicos**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas  
BAPTISTA, J. M. P. **A Educação Tecnológica**. Porto, Editora ASA, 1993

**Nome da disciplina:** Administração das Organizações Educativas

**Código:** 193887

**Ementa:** Visão histórica dos processos de administração nas organizações e na educação. Estra-tégias de democratização da educação; a questão da qualidade na educação; gestão democrática e educação: participação, autonomia, transparência e descentralização.

**Bibliografia básica:**

APPLE, M., beane, James (org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo, Editora Cortez, 1997  
BALL, S. J. **La Micropolítica de la escuela: hacia una teoria de la organizacion escolar**. Barcelona, Editora Paidos, 1989  
BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Ministério da Educação. Lisboa, 1997  
BASTOS, J. B. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro, Editora DP & A, 1999  
BOBIO, N. **O futuro da Democracia**. CASTELIS, Manuel. **La era de la información: economia, sociedad y cultura**. Madrid, Editora Alianza Editorial, 1997

**Nome da disciplina:** Processo de Alfabetização

**Código:** 202428

**Ementa:** Contexto, usos e funções da escrita nas sociedades letradas. A escrita como construção histórico-cultural da humanidade. Relações entre pensamento, linguagens e afetividade. Escrita e subjetividade. Concepções, mitos e crenças acerca de alfabetização. Alfabetização e letramento. A psicogênese e a sociogênese da escrita. Concepções e práticas de leitura e de escrita em educação infantil nas séries iniciais e na educação de adultos. Fundamentos da Língua Oral e Fundamentos da Língua Escrita. Sistema Alfabético da Escrita (correspondência fonográfica).

**Bibliografia básica:**

CAGLIARI L. C. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo, Editora Seipione, 1999  
CABRAL. M. A. **Idéias para escrever**. Porto, Editora Contraponto, 1994  
CAGLIARI. L.C. **Afabetização e Lingüística**. São Paulo, Editora Seipione, 1992  
CARDOSO. B. TEBEROSKY. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, Editora Vozes, 1994  
LEMLE. M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, Editora Ática, 2001

**Nome da disciplina:** Ensino de História, Identidade e Cidadania

**Código:** 202436

**Ementa:** Tendências e concepções historiográficas: Positivismo. Historicismo. Marxismo e Nova História. Propostas curriculares para o Ensino de História nas Séries Iniciais: Fundamentação Teórico-Metodológica. A questão de identidade e cidadania no Ensino de História. Ensino de História. Memória e Cotidianeidade.

**Bibliografia básica:**

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Brasília, Editora UnB, 1995  
REIS, José Carlos. **A Escola dos Annals**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2000  
NITIUK, Sônia L. (org). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo, Editora Cortês, 1998  
CABRINI, Conceição (org.) **Ensino de História: Revisão Urgente**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1992  
HALL, Stuart. **A identidade cultural na formação**. Porto Alegre, Editora DP e A, 1999  
Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História**. Brasília, Editora MEC, 1996

**Nome da disciplina:** Políticas Públicas de Educação

**Código:** 202444

**Ementa:** Política: interrelações economia/cultura; políticas públicas e educacionais: conceito e processo decisório; a educação como política pública; histórico das políticas educacionais brasileiras; políticas educacionais específicas.

**Bibliografia básica:**

AVELAR, Lúcia. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. In: **Revista Educação e sociedade**, ano XVII, n. 54. p. 34-50. Campinas, Editora Cedes, abril, 1996  
AZEVEDO, Janete. **Educação como Política Pública**. SP: Editora Autores Associados, 1997  
BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro, Editora Terra, 1985  
CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas, Editora Papyrus, 1990  
COMPARATO, Fábio Konder. **Estado, educação e poder**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987  
DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, Editora Papyrus, 1994  
AVELAR, Lúcia. Clientelismo de Estado e Política Educacional Brasileira. In: **Revista Educação e sociedade**, ano XVII, n. 54. p. 34-50. Campinas, Editora Cedes, abril, 1996

AZEVEDO, Janete. **Educação como Política Pública**. SP: Editora Autores Associados, 1997 BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro, Editora Terra, 1985 CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas, Editora Papyrus, 1990 COMPARATO, Fábio Konder. **Estado, educação e poder**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987 DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, Editora Papyrus, 1994

**Nome da disciplina:** Avaliação das Organizações Educativas

**Código:** 202461

**Ementa:** Conceituação, pressupostos epistemológicos e vertentes teóricas. Avaliação como política numa perspectiva histórica. Níveis, tipos e modalidades de avaliação. Métodos e técnicas. Qualidade e educação.

**Bibliografia básica:**

SOUZA, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas, Editora Papyrus, 1995

SILVA, José T. e GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo**. Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1994

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. São Paulo, Editora Cortez, 1991

BELLONI, Isaura. **Avaliação institucional: um instrumento**. Brasília, Editora Linhas Críticas/UnB, 1998

SOADI, Mara R. **A face perversa da avaliação**. Rio de Janeiro, Editora Ensino, 1995 BORDIGNON,

Genuíno. **Avaliação nas Gestões Educacionais**. Rio de Janeiro, Editora Ensino, 1995

**Nome da disciplina:** Educação em Geografia

**Código:** 202479

**Ementa:** Fundamentos teóricos da ciência geográfica histórico da evolução da ciência: definição do objeto de estudo: fundamentação filosófica: aplicabilidade e importância. Ciência Geográfica e ensino: Problemas referentes ao ensino de Geografia: causas e conseqüências: possibilidades de superação. Embasamento filosófico, especificidades, aplicabilidade e importância. Proposição Metodológica especificidade do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: percepção espacial e representação, alfabetização cartográfica: estudo do lugar.

**Bibliografia básica:**

ALMEIDA, Rosângela D. de: PASSINI, Elza Y. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. São Paulo, Editora Contexto, 1991

CASTRO GIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualização no cotidiano**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2000

CAVALCANTI, Iana de Souza. **Geografia. Escola e Construção de Conhecimentos**. São Paulo, Editora Papyrus, 1998

CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand B, 1995

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia, Pequena História Crítica**. São Paulo, Editora Hucitec, 1983

**Nome da disciplina:** Fundamentos da Linguagem Musical na Educação

**Código:** 194701

**Ementa:** Princípios da atividade musical na educação. Modelos de educação pela

atividade musical. Análise dos principais conceitos envolvidos: musicalidade, música, atividade musical, reação estética. Noções de materiais e modos de informar o conteúdo musical. O papel da

imitação, da criação, da expressão e da interpretação na atividade musical. Relação pessoa-atividade musical. Proposição de novos modelos para o ensino da atividade musical.

**Bibliografia básica:**

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005

SANTOS, Wellington. Educação musical e formação de professores. Em: Anais do V simpósio internacional de cognição e artes musicais. <http://www.fapr.br/site/pesquisa/revista/artigos/welingtontavares.pdf>>. Acesso em 15/06/2008.

SCHOEREDER, Sílvia. Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005

Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre. Revistas. ABEM VYGOTSKI, Lev. Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

**Nome da disciplina:** Educação das Relações Etnico-Raciais

**Código:**

**Ementa:** Bibliografia

**básica:** (Em fase de criação)

**Nome da disciplina:** Língua de Sinais Brasileiros

**Código:** 150649

**Ementa:** Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audio-visuais; Noções de variação. Praticar Lib-ras: desenvolver a expressão visual-espacial.

**Bibliografia básica:**

Língua Brasileira de Sinais, Brasília: SEESP/MEC, 1998

BRITO Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e Língua Portuguesa**: Semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, 2000

FELIPE, Tânia A. **Libras em contexto**. Brasília: MEC/SEESP, Nº 7, 2007

LABORIT, Emanuelle. **O Vôo da Gaivota**. Paris Editor: Copyright Éditions, 1994

QUADROS, Ronice Muller. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004 SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998 Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, Brasília: MEC, 2005

STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo**. Babel Editora Ltda, 2000

**Nome da disciplina:** Orientação Vocacional Profissional

**Código:** 194786

**Ementa:** A atuação do pedagogo na área vocacional/profissional nos diferentes espaços educativos

**Bibliografia básica:**

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional:** teoria, técnica e ideologia. São Paulo: Cortez, 1983.

FERRETI, C.J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1988.  
FERRETI, C.J. **Opção: trabalho**. São Paulo: Cortez, 1988  
PIMENTA, S. G. Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo: Loyola. 1981.  
RIBEIRO, M. L.S. **Historia da Educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez. 1987.  
BOCK, A M.B e outros autores. **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Cs. Psicólogo. 1995  
Brasil. MEC. Dept. Ensino Médio. Sugestões para o programa da disciplina orientação ocupacional nas habilitações básicas. Brasília: Dept. Doc. E Divulgação. 1977.  
GIACLAGIA, L. R. A. **Atividades para orientação vocacional**. São Paulo: Pioneira. 2000.  
LUCCHIARI, D. H. **O que é escolha profissional**. São Paulo: Brasiliense. 1988.  
LISBOA, M. B.; SOARES, H. P. **Orientação profissional em ação**: formação e pratica de orientadores. São Paulo: Summus. 2000.  
MORIN, Edgar in SCHNITMAN, Dora Fried (org). **A noção de sujeito e Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes medicas. 1996.

### **ANEXO 3 (B)**

#### **DISCIPLINAS OPTATIVAS DO FLUXO CURRICULAR**

**Nome da disciplina:** Investigação Filosófica

**Código:** 197181

**Ementa:** O curso trata do conceito de educação situado no campo da filosofia,

abordando seus problemas e antinomias por meio de pensadores clássicos e contemporâneos. Introduzir a refle-

xão e o pensar como posturas permanentes do educador/pesquisador e instigar o seu "estado nascente". Para tanto discutir-se-á conceitos fundamentais e métodos de investigação filosófica.

**Bibliografia básica:**

ALBERONI, Francesco: **Gênese - como se criam os mitos, os valores e as instituições da civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.  
DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia**. São paulo: Editora 34, 1992.  
BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** (org. por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Petrópolis, Editora Vozes, 2002  
NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro, Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003  
FREIRE, Paulo. **Sobre Educação** (Diálogos). Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1982

**Nome da disciplina:** Educação a Distância

**Código:** 203645

**Ementa:** Educação a Distância: conceitos, evolução histórica, características, componentes básicos de um sistema de EAD, a mediação pedagógica, a comunicação na EAD e na aprendizagem on line.

**Bibliografia básica:**

Vários Autores. Revista em Aberto n.70. Brasília, Editora INEP, 1996  
ANDRADE, Amon. A. Mascarenhas de. Novas tecnologias? **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, Editora ABT, 1993  
ARETIO, Lorenzo Garcia. **Para uma definição de educação a distância**. Rio de Janeiro, Editora ABT, 1987  
BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999  
BORDENAVE, Juan, DIAS, E. **Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1987  
FREITAS, Kátia Siqueira. Importância da teleducação na capacitação de professores. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, Editora ABT, 1995

**Nome da disciplina:** Socionomia, Psicodrama e Educação

**Código:** 197963

**Ementa:** A proposta socionômica de J. L. Moreno. Sociometria, Sociatria e Sociodinâmica. o psicodrama e o sociodrama como propostas educacionais: teoria e prática. A utilização de jogos de dramatizações e de sociodramas na sala de aula. Treinamento do papel de professor como dinamizador de grupos utilizando o método psicodramático. o psicodrama e o sociodrama como metodologia de pesquisa sobre a ação educativa.

**Bibliografia básica:**

DINIZ, Gelidemar. **Psicodrama pedagógico e teatro-educação**. São Paulo, Ícone, 1995  
MONTEIRO, Regina. **Jogos dramáticos**. São Paulo, Ágora, 1994  
MONTEIRO, Regina. **Técnicas fundamentais do psicodrama**. São Paulo, Brasiliense  
MORENO, Jacob Levi. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Goiânia, Dimensão, 1992  
MORENO, Jacob Levi. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo, Summus, 1983  
MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama**. São Paulo, Cultrix, 1975  
PUTTINI, Escolástica Fornari (org.) **Psicodrama na Educação**. Ijuí-RS, EdUnijuí, 1991  
Revistas Linhas Críticas, n. 4,7 e 8, Universidade de Brasília. Brasília, 1998

ROMAÑA, Maria Alicia. **Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama**. Campinas, Papirus, 1996

**Nome da disciplina:** Introdução à Classe Hospitalar

**Código:** 195383

**Ementa:** Proporcionar ao acadêmico do curso a capacidade de perceber a multiplicidade de demandas no hospital, com ênfase no resgate da humanização através da ação pedagógica, enfocando as características, concepção e atuação em classe hospitalar com crianças e adolescentes hospitalizados, seus cuidados e o trabalho em equipe multidisciplinar.

**Bibliografia básica:**

CARVALHO, P. R. A. e CECCIM, R. B. (org.) **Criança hospitalizada:** atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre, Editora Universidade, 1997

FUNGHETTO, SUZANA & Outros. **Classe hospitalar:** uma vivência através do lúdico.

Editora Artmed, 1999 HOLLAND, Jimmy. **Psycho-Oncology**. Editora Oxford University Press, 1998

LINDQUIST, Ivonny. **A criança no hospital** - terapia pelo brinquedo. São Paulo, Editora Scritta, 1993

MATTOS, E. **Infância e adolescência:** uma abordagem médico social. Rio de Janeiro, Editora Atheneu,

2000 Brasil, Ministério da Justiça. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Resolução 41, de 13/10/1995 SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1984

**Nome da disciplina:** Educação de

Adultos **Código:** 195391

**Ementa:** Educação ao longo da vida - ciclos vitais e níveis de evolução de consciência. Auto- formação, formação da identidade do povo brasileiro e Histórias de vida. Educação de adultos. Transdisciplinaridade e formação profissional. Evolução histórica e tendências atuais da Educação de adultos no Brasil, incluindo referências internacionais. Pedagogia da autonomia numa comunidade de trabalho/aprendizagem em rede mediada ou não pelas tecnologias de informação e comunicação.

**Bibliografia básica:**

CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre. **Tratado das ciências e técnicas da formação**. Lisboa, Inst. Piaget, 2001

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas - ciência para uma vida sustentável**. São Paulo, Editora Cultrix, 2002

CHARDIN, Pierre Teilhard. Trad. José Luiz Arcanjo. **O fenômeno humano**. São Paulo, Editora Duas Cidades, 1987

ERIKSON, Erik. **O ciclo de vida completo**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1998

FARAH, Rosa M. **Integração psicofísica** - o trabalho e a psicologia de C. G. Jung. São Paulo, Editora Robe, 1995

**Nome da disciplina:** Fundamentos da Arte na Educação

**Código:** 195642

**Ementa:** Conceituação e evolução, dimensões antropológicas, psicológicas, social da arte na educação, no contexto da cultura universal e nacional. A funcionalidade da arte

na formação individual, social e ambiental da expressividade e da comunicabilidade artística (plástica, dramática, musico-sonora) do ser humano: princípios pedagógicos decorrentes do pensamento educacional moderno e dos movimentos artísticos contemporâneos aplicados à arte-educação.

**Bibliografia básica:**

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1991  
BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo, Editora Cortez, 1997  
BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo, Editora Ática, 1989  
CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**.  
FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987  
KEHERWALD, Isabel. **Ler e escrever em artes visuais**. Rio Grande do Sul, Editora P A, 1979

**Nome da disciplina:** Educação Matemática 2

**Código:** 193569

**Ementa:** Desenvolvimento do conteúdo básico de matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental procurando desenvolver uma metodologia de ensino de acordo com os preceitos fundados nas teorias construtivistas. O estudo teórico associado às práticas no campo da Educação Matemática deverá permitir ao graduando desenvolver competências essenciais no contexto da didática específica da matemática a partir de um saber teórico/prático sobre as capacidades e as possibilidades de construção de conhecimento pelo sujeito (criança ou adulto em início de escolarização) considerando o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social do aluno aprendiz e planejar ações de intervenção didática tendo em vista objetivos educacionais

**Bibliografia básica:**

CARRAHER, D. e SCHLIEMANN, A. **A compreensão de conceitos aritméticos – ensino e pesquisa**, Ed Papirus, 1998.  
AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática – da teoria à prática**. Ed Papirus, 1996.  
DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática – as primeiras manifestações da escrita infantil**, Ed Sulina, 1998.  
DIENES, Z.P. **As seis etapas do processo de aprendizagem matemática**, E.P.U, 1975.  
DUHALDE, M E e CUBERES, M T G. **Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil**, Artes Médicas, 1998.

**Nome da disciplina:** Educação

Infantil **Código:** 193895

**Ementa:** Políticas e histórico de atendimento da Educação Infantil no Brasil. Estudo do referencial curricular nacional de Educação Infantil no que diz respeito a objetivos, currículo e avaliação procurando relacioná-los com a realidade de uma pré-escola e/ou creche. Pesquisa sobre temas pertinentes à criança pequena.

**Bibliografia básica:**

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**. São Paulo, Editora Pioneira, 1991  
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, Editora MEC/SEF, 1998  
CAMPOS, M. M. et. Alii. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo, Editora Cortez, 1995  
DE VRIES, r. & ZAN, B. **A ética na Educação Infantil: O ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

**Nome da disciplina:** Oficina de Formação do Professor Leitor

**Código:** 202495

**Ementa:** Caracterização do texto literário A metáfora. O ato de ler. O legado dos clássicos. O significado da literatura para o homem contemporâneo.

**Bibliografia básica:**

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987  
BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. São Paulo, Editora UNESP, 1988  
BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. São Paulo, Editora C. das Letras, 2000  
CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, Editora C. das Letras, 1993  
CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo, Editora C. das Letras, 1998

**Nome da disciplina:** Filosofia com Crianças

**Código:** 193143

**Ementa:** A filosofia e suas relações teórico-práticas. A reflexão sobre o pensar e suas relações com a filosofia. Investigação filosófica: importância e prática no contexto interdisciplinar. A comunidade de investigação filosófica: seus pressupostos éticos, epistemológicas, estéticos, políticos e pedagógicos.

**Bibliografia básica:**

CERLETTI, Alejandro A.; KOHAN, Walter O. **La Filosofia en la escuela**. Caminos para pensar su sentido. Buenos Aires/Argentina, Universidade de Brasília/Unb, Tradução ao Português Editora Unb, 1999. DOSSIE Obra: As **Contribuições da filosofia à educação**. Em Aberto, A 9, Nº 45 P. Brasília/Df/Brasil, Fe/Unb, 1990  
KOHAN, Walter & Leal, Bernardina, **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis/Rj/Brasil, Vozes, 1999  
KOHAN, Walter & WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças**. A Tentativa Pioneira De Matthew Lipman. Petrópolis/Rj/Brasil, Vozes, 1999  
KOHAN, Walter & WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis/Rj/Brasil, Vozes, Edição: Vozes, 1999  
LIPMAN, Matthew. **Pensar na Educação**. Petrópolis/Rj/Brasil, Vozes 1995  
LIPMAN, Matthew; Sharp, Ana Margaret & Oscanyan, Fred. S. **Philosophy In The Classroom**. Sao Paulo/Sp/Brasil. Summus,: 1990 Tradução: A Filosofia Na Sala De Aula.  
PLATÃO, Apologia De Sócrates. In: **Diálogos**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém/Pa/Brasil, Ufpa, 1980  
SPLITTER, Laurance & Sharp, Ann Margaret. A Nova Educação. A Comunidade De Investigação. Em **Sala De Aula**. Nova Alexandria. Lyon,: 1996  
TOZZI, Michel. **Penser Par Soi-Même**. Initiation À La Philosophie. Lyon Evo-Chronique Sociale 1996

**Nome da disciplina:** Oficina de Textos Acadêmicos

**Código:** 194778

**Ementa:** Diferentes paradigmas na linguagem. Funções e usos da língua oral e escrita. Tipologia textual. Texto informativo, referenciais: resumos, anotações, resenhas, relatório. Produção de textos orais e escritos. Eficiência pragmática. Qualidade estilística e correção gramatical adequadas ao gênero discursivo. Estruturas de textos acadêmicos: resenhas críticas, projetos de pesquisa e monografias. Pesquisa de sala de aula.

**Bibliografia básica:**

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica**. São Paulo, Editora UNIMEP, 1997. CARVALHO, Sérgio Waldeck. SOUZA L. M. Compreensão e produção

de texto. Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

FIORIN, J. L.: SAVIOLL, P. I. **Para entender o texto**. Lições de textos. São Paulo, Editora Ática, 1995.

GIQUEI, Françoise. **Como resumir textos**. Portugal, 1994  
OLERON, Pierre I. **Argumentation**. Paris, Editora PUF, 1983  
THUMS, Jorge. **Acesso à realidade**. Porto Alegre, Editora Sulina, 2000

**Nome da disciplina:** Psicologia Social na Educação

**Código:** 194930

**Ementa:** Psicologia social na educação: perspectivas e espaços educacionais. Processos de socialização: identidade, papéis sociais, subjetividade e intersubjetividade. Contextos de desenvolvimento: escola, família, grupos e sociedade. Relações humanas na escola.

**Bibliografia básica:**

ALMEIDA, W. C. Moreno. **Encontro existencial com as psicoterapias**. São Paulo, Editora Ágora, 1990

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon: umapsicologia dialética**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983  
FALEIROS, E. A. **Possibilidade de compreender o funcionamento grupal a partir da leitura psicodramática (66-76)**. Editora FEBRAM

KATZ, D. **Psicologia social das organizações**. São Paulo,, Editora Atlas, 1974

KAUFMAN, A. **Teatro pedagógico, bastidores da iniciação médica**. São Paulo, Editora Ágora, 1991  
LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Editora Horizonte, 1978

MARTIN, E. G. e MORENO, J. C. **Psicologia do Encontro**. São Paulo, Editora Livraria das cidades, 1984  
MORENO, J. C. **Fundamentos de la sociometria**. Buenos Aires, Editora Paidos, 1972

**Nome da disciplina:** Literatura e Educação

**Código:** 192759

**Ementa:** O papel do formador do texto literário. A prática do ensino de literatura infanto-juvenil: histórico, aspectos teóricos, autores e obras. Os contos de fadas. A poesia para crianças. Poesia e escola. A ilustração nos livros infantis. Os livros sem texto. O papel do professor na formação do leitor.

**Bibliografia básica:**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. SP, Seipione, 1989  
MARTINS, Aracy Alves. **A escolarização da leitura literária**. BH, Autêntica, 2001.  
COELHO, Nelly Novaes.

**Literatura infantil: teoria, análise, didática**. SP, Moderna, 2000.  
LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. SP, Ática, 1985.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. SP, Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, 1986.  
ZILBERMAN, Regina e CADEMARTORI, Lúgia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. SP, Ática, 1982.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. SP, Cultrix, 1978.

ARRUYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. SP, Melhoramentos, 1968.  
MEIRELLES, Cecília. **Problemas de literatura infantil**. SP,

Summus, 1980.  
YUNES, Eliana. **A leitura e a formação do leitor**. RJ, Antares, 1981.

**ANEXO 4 (A)****QUADRO DE QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE**

(Professores em exercício que já integram ou que são potenciais integrantes da equipe do Curso)

**Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF**

| <b>Nome</b>                       | <b>Matrícula</b> | <b>Titulação</b> | <b>Situação</b> |
|-----------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Albertina Mitajans Martinez       | 681318           | Doutora          | Adjunto         |
| Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro | 744182           | Graduado         | SEE/DF          |
| Amaralina Miranda de Souza        | 135305           | Doutora          | Adjunto         |
| Ana Tereza Reis da Silva          | 1037790          | Doutora          | Adjunto         |
| Ana Costa Polonia                 | 201308           | Doutora          | SEE/DF          |
| Angela Anastácio da Silva         | 491403           | Mestre           | SEE/DF          |
| Armando de Moraes Veloso          | 868949           | Mestre           | SEE/DF          |
| Bernardo Kipnis                   | 613878           | Doutor           | Adjunto         |
| Bianor Domingues B. Junior        | 988031           | Mestre           | SEE/DF          |
| Braulito Tarcisio Porto de Matos  | 141551           | Doutor           | Adjunto         |
| Carla Castelar Quiroz de Castro   | 998745           | Mestre           | SEE/DF          |
| Carlos Alberto Lopes de Sousa     | 1027867          | Doutor           | Adjunto         |
| Cátia Piccolo Viero Devechi       | 1026208          | Doutora          | Adjunto         |
| Claudia Valeria de Assis Danasa   | 987735           | Doutora          | Adjunto         |
| Cristina Massot Madeira Coelho    | 1013904          | Doutora          | Adjunto         |
| Eda Maria de Oliveira Henriques   | 1027573          | Doutora          | Adjunto         |
| Edeilce Aparecida Santos Buzar    | 1036696          | Mestre           | Substituta      |
| Eduardo Olívio Ravangi Nicolini   | 1017420          | Doutor           | Adjunto         |
|                                   | 1037773          |                  |                 |

|  |         |         |                      |
|--|---------|---------|----------------------|
| Eraldo da Silva Reses                    |         | Doutor  | Adjunto              |
| Fátima Lucília Vidal Rodrigues           | 1012452 | Doutora | Adjunto              |
| Helana Célia de Abreu Freitas            | 200425  | Doutora | SEE/DF               |
| Hélvia Leite Cruz                        | 151084  | Doutora | Adjunto              |
| Inês Maria Marques Z. P. DE Almeida      | 141216  | Doutora | Adjunto              |
| Iracilda Pimentel Carvalho               | 676331  | Doutora | Adjunto              |
| José Luiz Villar Mella                   | 1012321 | Doutor  | Adjunto              |
| José Zuchiuschi                          | 1045890 | Doutor  | Adjunto              |
| Leda Breitenbach Barreiro                | 097951  | Mestre  | Assistente           |
| Leila Chalub Martins                     | 764906  | Doutora | Adjunto              |
| Livia Freitas Fonseca Borges             | 150011  | Doutora | Adjunto              |
| Luciana de Mello Gomide                  | 134660  | Doutora | Adjunto              |
| Maria Abadia da Silva                    | 994871  | Doutora | Adjunto              |
| Maria Carmen Vilela Rosa Tecca           | 149292  | Doutora | Adjunto              |
| Maria da Conceição da Silva Freitas      | 200573  | Doutora | Adjunto              |
| Marlene da Silva Soares                  | 140759  | Doutora | Adjunto              |
| Marly de Jesus Silveira                  | 1019198 | Doutora | Adjunto              |
| Olgamir Francisco de Carvalho            | 152196  | Doutora | Adjunto              |
| Patricia Lima Torres                     | 138347  | Mestre  | Assistente           |
| Patricia Neves Raposo                    | 998737  | Mestre  | SEE/DF               |
| Paulo Ramos Coelho Filho                 | 149179  | Doutor  | Adjunto              |
| Paulo Sergio de A Bareicha               | 147702  | Doutor  | Adjunto              |
| Rosângela Azevedo Correa                 | 200174  | Doutora | Adjunto              |
| Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire | 1032593 | Doutora | Adjunto              |
| Silmara Carina Dornellas Munhoz          | 1042734 | Doutora | Adjunto              |
| Sonia Marise Salles Carvalho             | 994766  | Doutora | Exercício Provisório |
|  | 988171  | Mestre  | SEE/DF               |

|                                    |         |         |         |
|------------------------------------|---------|---------|---------|
| Tadeu Queiroz Maia                 |         |         |         |
| Teresa Cristina Siqueira Cerqueira | 995690  | Doutora | Adjunto |
| Vera Margarida Lessa Catalão       | 999164  | Doutora | SEE/DF  |
| Viviane Neves Legnani              | 743429  | Doutora | Adjunto |
| Wivian Weller                      | 1010212 | Doutora | Adjunto |
| Silvia Ester                       | 1045342 | Doutora | Adjunto |

#### **ANEXO 4 (B)**

#### **QUADRO DE QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE**

(Professores em exercício que já integram ou que são potenciais integrantes da equipe do Curso)

#### **Departamento de Métodos e Técnicas**

| <b>Nome</b>                        | <b>Matrícula</b> | <b>Titulação</b> | <b>Situação</b>  |
|------------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Angela Álvares Correia Dias        | 728730           | Doutora          | Adjunto          |
| Antônio Fávero Sobrinho            | 744026           | Mestre           | Assistente       |
| Antonio Villar Marques de Sá       | 668800           | Doutor           | Associado        |
| Célio da Cunha                     | 515175           | Doutor           | Adjunto          |
| Celio Galante Pinheiro             | 1034545          | Mestre           | Substituto       |
| Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana | 1014358          | Doutora          | Adjunto          |
| Cristiano Alberto Muniz            | 763951           | Doutor           | Adjunto          |
| Cristina Maria Costa Leite         | 1047434          | Mestre           | Assistente       |
| Elizabeth Danziato Rego            | 989045           | Mestre           | Cedida           |
| Fernanda Muller                    | 1046411          | Doutora          | Adjunta          |
| Gilberto Lacerda dos Santos        | 743178           | Doutor           | Associado        |
| Ilma Passos Alencastro Veiga       | 866610           | Doutora          | Associada Sênior |
| João Roberto Vieira                | 139742           | Mestre           | Assistente       |
| Laura Maria Coutinho               | 131563           | Doutora          | Associado        |
| Leda Maria Rangearo Fiorentini     | 129003           | Doutora          | Assistente       |
| Lúcio França Teles                 | 1012401          | Doutor           | Adjunto          |



|  |         |         |                      |
|--|---------|---------|----------------------|
| Maria Alexandra Militão Rodrigues          | 127531  | Doutora | Adjunto              |
| Maria Emília Gonzaga de Souza              | 1050320 | Doutora | Adjunto              |
| Maria Celeste Said Marques                 | 1019406 | Doutora | Exercício Provisório |
| Maria Clarisse Vieira                      | 987131  | Doutora | Adjunto              |
| Maria de Fátima Guerra de Sousa            | 83844   | Doutora | Adjunto              |
| Maria do Carmo Nascimento Diniz            | 487091  | Mestre  | Cedida               |
| Maria Fernanda Farah Cavaton               | 148326  | Doutora | Adjunto              |
| Maria Helena da Silva Carneiro             | 139971  | Doutora | Associado            |
| Maria Lídia Bueno Fernandes                | 1042459 | Doutora | Adjunto              |
| Maria Luiza Pereira Angelim                | 129721  | Mestre  | Assistente           |
| Norma Lúcia Neris de Queiroz               | 998419  | Doutora | SEE/DF               |
| Patrícia Lima Martins Penderiva            | 745057  | Doutora | Adjunto              |
| Renato Hilário dos Reis                    | 777404  | Doutor  | Adjunto              |
| Renísia Cristina Garcia Filice             | 1018787 | Doutora | Adjunto              |
| Rita Carolina Vereza Bruzzi                | 147711  | Doutora | Adjunto              |
| Sandra Magda Von Tiesenhausen              | 100101  | Mestre  | Assistente           |
| Sheila Schechtman                          | 1005707 | Mestre  | Cedida               |
| Simone Rodrigues do Amaral                 | 989941  | Doutora | SEE/DF               |
| Solange dos Reis Amorim e Amato            | 931276  | Doutora | Adjunto              |
| Stella Maris Borttoni de Figueredo Ricardo | 152463  | Doutora | Adjunto              |
| Vânia Lucia Quintão Carneiro               | 127299  | Doutora | Adjunto              |
| Vera Aparecida de Lucas Freitas            | 744549  | Doutora | Adjunto              |

**ANEXO 4 (C)****QUADRO DE QUALIFICAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE**

(Professores em exercício que já integram ou que são potenciais integrantes da equipe do Curso)

**Departamento de Planejamento e Administração - PAD**

| <b>Nome</b>                            | <b>Matrícula</b> | <b>Titulação</b> | <b>Situação</b> |
|--|------------------|------------------|-----------------|
| Carmenísia Jacobina Aires              | 0821217          | Doutora          | Assistente      |
| Catarina de Almeida Santos             | 1039229          | Doutora          | Adjunto         |
| Eda Castro Lucas de Souza              | 1093045          | Doutora          | Adjunto         |
| Danielle Xabregas Pamplona Nogueira    | 1044265          | Mestrado         | Assistente      |
| José Vieira de Sousa                   | 1008153          | Doutor           | Adjunto         |
| Nara Maria Pimentel                    | 1043391          | Doutora          | Adjunto         |
| Denise Maria Botelho                   | 1017837          | Doutora          | Adjunto         |
| Maria Zélia Borba Rocha                | 0140511          | Doutora          | Adjunto         |
| Cleyton Hércules Gontijo               | 1036041          | Doutor           | Adjunto         |
| Raquel de Almeida Moraes               | 0146641          | Doutora          | Adjunto         |
| Regina Vinhaes Gracindo                | 0797294          | Doutora          | Associada       |
| Shirleide Pereira Silva Cruz           | 1043676          | Mestrado         | Assistente      |
| Girlene Ribeiro de Jesus               | 1038991          | Doutora          | Substituta      |
| Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro | 1033204          | Doutora          | Adjunta         |

|                               |          |         |         |
|-------------------------------|----------|---------|---------|
| da Silva                      |          |         |         |
| Ruth Gonçalves de Faria Lopes | 0137758  | Doutora | Adjunto |
| Remi Castioni                 | 1013947  | Doutor  | Adjunto |
| Simone Aparecida Lisniowski   | 01050940 | Doutor  | Adjunto |

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETONº5.622,DE19DEZEMBRODE2005.**

[VideLeinº9.394,de1996](#)

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[Textocompilado](#)

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**DECRETA:**

CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do [art.37daLeinº9.394,de20dedezembro de 1996](#);
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
  - a) técnicos, de nível médio; e
  - b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) seqüenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e
- II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos [arts.8º, 9º, 10 e 11daLeiº9.394.de1996](#), a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e

IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

## CAPÍTULO II DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

I - especialização;

II - mestrado;

III - doutorado; e

IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretendem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

- I - educação de jovens e adultos;
- II - educação especial; e
- III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

- I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
  - III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;
  - IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;
  - V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;
  - VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;
  - VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;
  - VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;
  - IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-sinatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;
  - X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
    - a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
    - b) laboratórios científicos, quando for o caso;
    - ~~c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;~~
    - c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))
    - d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.
- ~~§ 1º - A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.~~
- ~~§ 2º - Nos casos de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.~~

§ 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 2º O credenciamento para educação a distância que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 3º A instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

- I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;
- II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;
- III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:
  - a) os respectivos currículos;
  - b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

~~Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta de cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.~~

~~§ 4º. A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência de cursos da instituição para outra mantenedora.~~

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada a transferência de cursos para outra instituição. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

~~§ 3º. As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.~~

§ 3º Os pedidos de credenciamento e recredenciamento para educação a distância observarão a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

~~Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para a oferta de cursos ou programas a distância definir a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para a oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.~~

~~§ 4º. A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.~~

~~§ 2º. As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.~~ Art. 15. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 2º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizados em pólos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

§ 3º A oferta de curso reconhecido na modalidade presencial, ainda que análogo ao curso a distância proposto, não dispensa a instituição do requerimento específico de autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competente. ([Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da [Lein°10.861,de14de abrilde2004](#), aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a [Lein°10.861,de2004](#), ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o **caput** são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

### CAPÍTULO III

#### DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

### CAPÍTULO IV

#### DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no [incisoldoart.53daLein°9.394, de 1996](#).

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o **caput** somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no **caput** deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no **caput** que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no **caput**, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

#### CAPÍTULO V

##### DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no **caput** serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

~~§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o **caput**, no prazo de cento e oitenta dias, contados a partir de sua publicação.~~

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação stricto sensu. ([Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007](#))

#### CAPÍTULO VI

##### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

a) plano de desenvolvimento institucional;

b) plano de desenvolvimento escolar; ou

c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;

b) seleção e capacitação dos professores e tutores;

c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;

d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade de distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme [§4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996](#), exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1º Os exames citados no **caput** serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no **caput**.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o [art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996](#), é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o **caput** serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º Os documentos a que se refere o **caput** também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

~~Art. 34. As instituições credenciadas para administrar cursos e programas a distância, autorizadas em datas anteriores à publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequar aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação.~~

[\(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 4º As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação **lato sensu** deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério. [\(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

§ 2º Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância matriculados antes da data de publicação deste Decreto. [\(Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007\)](#)

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o [Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998](#), e o [Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998](#).

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República. LUIZ  
INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.12.2005



Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

[DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.](#)

Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

**DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São 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.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do [Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005](#), para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE,

devido o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de junho de 2006; 185º da Independência e 118º da

República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Ferna*

*ndo*

*Hadda*

*d*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U.  
de 9.6.2006.