

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA  
MODALIDADE EaD: AMBIÊNCIA, COMPETÊNCIAS  
E PRÁTICAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Andréia de Mello Buss de Castro**

**Santa Maria  
2013**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA MODALIDADE  
EaD: AMBIÊNCIA, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS**

**Andréia de Mello Buss de Castro**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Maria de Aguiar Isaia  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha Maciel

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Projeto de Dissertação de  
Mestrado

**FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA MODALIDADE EaD:  
AMBIÊNCIA, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS**

elaborada por  
**Andréia de Mello Buss de Castro**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Comissão Examinadora**

---

**Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dra.** (Presidenta /Orientadora)

---

**Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dra.** (Co-orientadora)

---

**Marília Morosini, Dra.** (PUCRS)

---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra.** (UFSM)

---

**Elena Maria Mallmann, Dra.** (UFSM)

**Santa Maria 2013.**

## **AGRADECIMENTOS**

Esse trabalho foi para mim um grande desafio, e para que eu vencesse esse desafio a participação de muitas pessoas foi importante, para as quais agradeço muito.

Para começar, gostaria de agradecer imensamente meus pais, pessoas guerreiras que sempre me mostraram a importância de ser uma pessoa, íntegra, generosa e por estarem sempre ao meu lado imponentes me apoiando e incentivando. Meu pai, um homem de pouco estudo, mas de um conhecimento de vida imensurável, que sempre quis que sua menina estudasse e fosse alguém. Minha mãe, uma pessoa de coração enorme que nunca mede esforços para ajudar a quem precisa, sempre me mostrou que podemos ir longe sem precisar pisar em ninguém. À vocês meus exemplos de vida Muito Obrigada!!!

A minha filha a quem dedico meu amor maior, agradeço pela paciência nos momentos em que me dedicava às leituras, escritas, momentos de estudo e peço desculpas por não ter dado atenção quando me solicitava. Te amo minha Laura.

Ao meu irmão Tiago e sua esposa Vanessa sempre amigos, me dando uma palavra amiga, um incentivo e me auxiliando com a Lala, agradeço a vocês cada momento que estiveram comigo. E a todos os demais familiares que estiveram me dando apoio e carinho.

Ao grupo GTFORMA, que fez parte dessa trajetória, a cada uma das integrantes (cada uma porque menino nesse grupo? Alguém lembra de algum? Hehehe) Obrigada meninas por estarem ao meu lado, e muitas vezes entendendo minha ausência.

Aos amigos pelo apoio, por acreditarem em mim, e também aquelas pessoas que não acreditavam.

Ah e ainda, a pessoa que se chegou nessa caminhada, uma amiga, irmã (já que somos cria da mesma orientadora) uma pessoa especial que além de me co-orientar, me ouviu, aconselhou, alguém que carrego para sempre no meu coração a minha querida Adriana Moreira da Rocha Maciel. Saiba que foste importante e que terás lugar cativo em meu coração.

E por fim, a pessoa a quem tenho muito apreço, carinho e amor de filha, quem considero minha segunda mãe, quem de vez em quando puxa minha orelha, me afaga e mostra o caminho. A ti Silvia agradeço a todas as oportunidades e possibilidades que me deste, todos esses anos que passamos juntas e outros que ainda virão, foram e serão muito significativos. **MUITO OBRIGADA!**

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA MODALIDADE EaD: AMBIÊNCIA, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS

AUTORA: Andréia de Mello Buss de Castro  
ORIENTADORA: Silvia Maria de Aguiar Isaia  
CO-ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Maciel  
Santa Maria 10 de Julho de 2013

A pesquisa proposta justificou-se por ser um estudo no âmbito da formação docente e discente na modalidade a distância, visando perceber os impactos que podem estar se refletindo na qualidade do trabalho acadêmico e na identidade profissional dos pedagogos nesse contexto formativo. Para tanto, ressaltou a necessidade de investigar o que pensam os estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UBA) mediado pelo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Livre (MOODLE) a respeito da formação oferecida, não descuidando do contexto institucional e do curso em que estes alunos se encontram. Portanto, o presente projeto teve como problema a seguinte questão: *Quais as competências e práticas desenvolvidas na modalidade EaD para a formação inicial dos pedagogos, considerando a experiência da UFSM no âmbito do sistema UAB?* Dessa forma, a proposta da pesquisa foi *investigar as competências e práticas desenvolvidas na modalidade em EaD para formação dos estudantes em final de curso, tendo como referência o preparo para a futura atuação como pedagogos.* A metodologia empregada apoiou-se nos princípios da pesquisa quantiquantitativa, trabalhando com dados quantitativos oriundos de enquetes educativas, porém analisados por meio de viés qualitativo. Para a coleta e tratamento dos dados foram usadas enquetes construídas coletivamente e organizadas de acordo com a ferramenta *Google Docs*, sendo disponibilizadas para os sujeitos participantes no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. O estudo teórico embasou a interpretação e discussão dos resultados, com destaque às competências e práticas pedagógicas, eixos norteadores da pesquisa. Destacamos que o trabalho realizado possibilitou uma aprendizagem significativa acerca da Educação a Distância, especificamente do Curso de Pedagogia EaD da UFSM, a partir do qual vislumbramos um processo de ensino aprendizagem que envolve e procura desenvolver competências que oportunizem a constituição do pedagogo mediador na transformação da informação em saber sempre levando em conta as interações, trocas e interesses dos futuros alunos. Percebemos também, que consideramos importante o desenvolvimento de práticas pedagógicas, no entanto nem sempre foram possíveis atividades que permitissem a apropriação dessa ação. E ainda, identificamos que a ambiência humano-tecnológica configurada no curso proporciona uma boa qualidade na formação inicial docente, envolvendo saberes e fazeres próprios da docência, considerando-a parte importante do processo formativo e integrando teoria e prática.

Palavras-chave: formação docente e discente; Educação a distância; competências; práticas.

## **ABSTRACT**

**Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria**

### **INITIAL TRAINING OF EDUCATORS MODALITY EaD: AMBIENCE, SKILLS AND PRACTICES**

**AUTHOR:** Andréia de Mello Buss de Castro  
**SUPERVISOR:** Silvia Maria de Aguiar Isaia  
**CO-SUPERVISOR:** Adriana Moreira da Rocha Maciel  
Santa Maria July 10, 2013

The proposed research will be justified by a study in the context of teacher and student in the distance modality, aiming to realize the impacts that may be reflected the quality of academic work and professional identity of educators in training context. Therefore, he stressed the need to investigate what students think of the 8th semester of Pedagogy from the University Federal de Santa Maria (UFSM), within the Open University of Brazil (UBA)-mediated Virtual Learning Environment-Learning Free (MOODLE) about the training offered, not neglecting the institutional context and the way in which these students are found. Therefore, this project was to problem the following question: What skills and practices developed in distance education modality for the initial training of educators, considering the experience of UFSM UAB in the system? Thus, the aim of this research was to investigate the skills and practices developed in the modality of training in distance education to students in final course, with reference to the preparation for future role as educators. The methodology relied on the principles of quantitative-qualitative research, working with quantitative data derived from surveys educational, but analyzed using qualitative bias. For collection and processing of data were used surveys collectively constructed and arranged in accordance with the Google Docs, being available for the subjects participating in the virtual learning environment Moodle. The theoretical study based the interpretation and discussion of results, highlighting the skills and pedagogical practices, guiding principles of research. We emphasize that the work provided a significant learning about distance education, specifically the Pedagogy Course EaD UFSM, from which we glimpse a process of teaching and learning that involves seeking to develop skills oportunizem that the constitution of the pedagogue mediator in the transformation of information into knowledge always taking into account the interactions, exchanges and interests of prospective students. We also see that view the development of educational practices, however not always been possible activities that allow the appropriation of this action. And yet, we identified the human-technological ambience set the course provides a good quality in initial teacher training, involving knowledge and own teaching, considering the important part of the training process and integrating theory and practice.

**Keywords:** training teachers and students; Distance Education; skills; practices.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Polos do Curso de Graduação em Pedagogia a Distância da UFSM. Fonte: Portal da UAB.....25

**Quadro 2** – Categorias de análise baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para Educação Básica.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> – Idade.....	55
<b>GRÁFICO 2</b> – O curso proporcionou identificar a realidade sociocultural e escolar dos seus alunos.....	56
<b>GRÁFICO 3</b> – Durante suas práticas você estabeleceu diálogo com os pais de seus alunos..	57
<b>GRÁFICO 4</b> – Durante suas práticas você estabeleceu diálogo com relações sociais na comunidade.....	57
<b>GRÁFICO 5</b> – Durante o curso você foi incentivado a participação em entidades de classe e movimentos sociais.....	57
<b>GRÁFICO 6</b> – O curso estimulou a responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade.....	58
<b>GRÁFICO 7</b> – Identificação e valorização das diferenças e/ou singularidades dos seus alunos.....	59
<b>GRÁFICO 8</b>	
<b>GRÁFICO 9</b> – Atendimento de apoio à comunidade.....	60
<b>GRÁFICO 10</b> – Atividades complementares com ações comunitárias.....	60
<b>GRÁFICO 11</b> – Durante o curso você organizou e desenvolveu ações pedagógicas em contextos formais e não-formais.....	61
<b>GRÁFICO 12</b> – Durante o curso, você conseguiu aplicar a teoria desenvolvida na sua prática docente.....	62
<b>GRÁFICO 13</b> – Investigação de contextos culturais e multiculturais.....	63
<b>GRÁFICO 14</b> – Participação em diferentes projetos da comunidade escolar e acadêmica....	63
<b>GRÁFICO 15</b> – Realização de diferentes práticas educativas em distintos espaços educativos (escolas, ONGs, monitorias, co-regências, etc.).....	64
<b>GRÁFICO 16</b> – Discussão de filmes.....	64
<b>GRÁFICO 17</b> – Realização de ações pedagógicas em contextos formais e não-formais.....	65
<b>GRÁFICO 18</b> – Planejamento de pequenas práticas (observações e/ou intervenções) para os diferentes espaços educativos.....	65
<b>GRÁFICO 19</b> – Participação em atividades utilizando os recursos de tecnologia da informação e da comunicação aplicadas à educação a distância.....	65
<b>GRÁFICO 20</b> – Durante o estágio você percebeu diferenças no modo de aprender dos seus alunos.....	67
<b>GRÁFICO 21</b> – Dificuldade de leitura e escrita.....	67

<b>GRÁFICO 22</b> – Dificuldade lógico-matemática.....	68
<b>GRÁFICO 23</b> – Dificuldade de trabalho em equipe.....	68
<b>GRÁFICO 24</b> – Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos seus alunos.....	69
<b>GRÁFICO 25</b> – Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem de alunos inclusos (portadores de necessidades especiais de aprendizagem).....	69
<b>GRÁFICO 26</b> – Durante o curso você aprendeu como avaliar ações educativas.....	70
<b>GRÁFICO 27</b> – Durante o curso você aprendeu a planejar baseando-se no modo de aprender dos seus alunos.....	70
<b>GRÁFICO 28</b> – Registro de histórias do grupo, estabelecendo relações teórico-práticas.....	71
<b>GRÁFICO 29</b> – Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada.....	72
<b>GRÁFICO 30</b> – Estudo de diferentes teóricos relacionando à realidade com alunos inclusos.....	72
<b>GRÁFICO 31</b> – Vivência de processos de avaliação.....	73
<b>GRÁFICO 32</b> – O curso proporcionou o desenvolvimento de habilidades para o domínio de sua turma.....	74
<b>GRÁFICO 33</b> – Durante o curso você foi preparado para identificar em seus alunos: dependência química, maus tratos, negligência, abandono, bullying.....	74
<b>GRÁFICO 34</b> – Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula.....	75
<b>GRÁFICO 35</b> – Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver conflitos do ambiente escolar.....	75
<b>GRÁFICO 36</b> – Durante suas práticas você interagiu com seus alunos fora da sala de aula..	76
<b>GRÁFICO 37</b> – Durante o curso foram trabalhadas a aplicação de diferentes estratégias didáticas.....	76
<b>GRÁFICO 38</b> – Participação em comunidades de aprendizagem, identificando problemas e possíveis soluções.....	77
<b>GRÁFICO 39</b> – Vivências de situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula.....	77
<b>GRÁFICO 40</b> – Organização de situações de ensino e de aprendizagem a partir da observação e verificação dos resultados obtidos.....	78
<b>GRÁFICO 41</b> – Utilização de diferentes formas de expressão: plástica, escrita, oral, corporal, digital, gestual, etc.....	78

<b>GRÁFICO 42</b> – Análise de estudos de caso, relatos de experiências, práticas educativas diferenciadas.....	79
<b>GRÁFICO 43</b> – Durante o curso foram proporcionados a você momentos de trabalho em equipe relacionados ao curso. (eventos, grupos de estudo, pesquisa, extensão.....)	80
<b>GRÁFICO 44</b> – Durante o curso foram desenvolvidos referenciais teóricos para sustentar sua prática docente.....	80
<b>GRÁFICO 45</b> – O curso proporcionou a você melhora na sua habilidade comunicativa.....	81
<b>GRÁFICO 46</b> – Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada.....	82
<b>GRÁFICO 47</b> – Participação em eventos.....	82
<b>GRÁFICO 48</b> – Participação em grupos de estudo.....	82
<b>GRÁFICO 49</b> – Desenvolvimento de pesquisas e/ou publicações.....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>16</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
2.1 A construção identitária do Curso de Pedagogia no Brasil.....	24
2.2 Educação a Distância e sua história no Brasil.....	29
2.3 Estudos sobre formação de pedagogos na modalidade EaD no Brasil.....	32
2.4 Formação docente inicial, competências e práticas educativas: a constituição docente do pedagogo.....	39
2.5 Conceitos balizadores: ambiência humano-tecnológica, práticas e competências	44
<b>3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1 Compreensão do papel social da escola.....</b>	<b>55</b>
3.1.1 Competências relacionadas à categoria.....	55
3.1.2 Práticas relacionadas à categoria Compreensão do papel social da escola.....	58
<b>3.2 Domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.....</b>	<b>61</b>
3.2.1 Competências relacionadas à categoria.....	61
3.2.2 Práticas relacionadas à categoria Domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.....	62
<b>3.3 Domínio do conhecimento pedagógico.....</b>	<b>66</b>
3.3.1 Competências relacionadas à categoria.....	66
3.3.2 Práticas relacionadas à categoria domínio do conhecimento pedagógico.....	71
<b>3.4 Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.....</b>	<b>73</b>
3.4.1 Competências relacionadas à categoria.....	73
3.4.2 Práticas relacionadas à categoria.....	77
<b>3.5 Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.....</b>	<b>79</b>
3.5.1 Competências relacionadas à categoria.....	79
3.5.2 Práticas relacionadas à categoria Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.....	81
<b>3.6 A configuração da ambiência humano-tecnológica na opinião dos estudantes de pedagogia – EaD.....</b>	<b>84</b>
3.6.1 Perfil pedagógico do corpo docente.....	85
3.6.2 Perfil pedagógico da tutoria.....	86
3.6.2.1 Dos tutores presenciais, na opinião dos estudantes.....	86
3.6.2.2 Perfil pedagógico dos tutores a distância, na opinião dos estudantes.....	88
3.6.3 Perfil de gestão: coordenação de curso e de pólo.....	89
3.6.4 Organização didático-pedagógica.....	91
3.6.4.1 Sistema de Ensino.....	91
3.6.4.2 Participação em Atividades Acadêmicas.....	92
<b>3.7 Condições de acesso e infraestrutura.....</b>	<b>93</b>
3.7.1 Acesso polo/sede.....	93
3.7.2 Instalações físicas.....	93
3.7.2.1 Condições do Polo.....	93
3.7.2.2 Suporte Acadêmico/ Técnico.....	94
3.7.2.3 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>
Anexo 1 – Projeto Pedagógico de Curso.....	108
Anexo 2 – Enquete 1 – Competências e Práticas desenvolvidas no Curso de Pedagogia.....	120
Anexo 3 – Enquete 2 – Perfil dos estudantes.....	135
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>151</b>
Apêndice A – Termo de Autorização Institucional.....	152
Apêndice B – Autorização Institucional.....	155

## INTRODUÇÃO

O intuito dessa investigação é decorrente da minha<sup>1</sup> constituição como professora, que teve início com a minha entrada no Curso de Graduação em Pedagogia Habilitação Pré-escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 1999.

Durante o período em que estive na universidade, tive a oportunidade de participar de projetos como bolsista. Minha primeira participação foi na Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Ciências Rurais como bolsista da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a partir do segundo semestre de 1999, proporcionando-me conhecer o trabalho de extensão desenvolvido na UFSM.

Após um ano e meio nesta unidade, concorri a uma vaga como bolsista de Iniciação Científica do CNPq, no Grupo de pesquisa Trajetórias de Formação (GTFORMA), coordenado pela professora Silvia Maria de Aguiar Isaia. Passei a desenvolver atividades no projeto aprovado pelo CNPq intitulado **O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira**, de maio de 2001 a fevereiro de 2003, tendo como temática a repercussão das trajetórias de vida e profissional nas concepções de docência adotadas pelos professores de licenciatura, em diferentes momentos da carreira pedagógica, trazendo-me maior conhecimento sobre a docência superior.

Posteriormente, depois de três anos de formada em Pedagogia, no mesmo ano em que tive minha filha, isto é, em 2006, uma nova oportunidade de participação como bolsista de apoio técnico de nível superior me foi proporcionada, no projeto aprovado pelo CNPq **Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre trajetórias docentes** (GAP/CE: 12169) no período de 2007 a 2010. Este projeto tinha por objetivo investigar os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior, buscando inferir como estes se constituem no decorrer da trajetória docente e qual a pedagogia que norteia sua concepção de docência tendo como horizonte o contexto institucional no qual estão inseridos.

No decorrer desse período, senti a necessidade de dar continuidade a minha formação. Dessa forma, procurei o curso de pós-graduação em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Algumas inquietações colocaram-me diante do desafio de construir e reconstruir os conhecimentos adquiridos

---

<sup>1</sup> Na introdução usarei o pronome na primeira pessoa do singular.

anteriormente no meu curso de graduação. Meu tema de estudo voltou-se para a possibilidade dessa formação específica em psicopedagogia auxiliar no processo formativo de formadores de professores alfabetizadores, resultando na minha monografia intitulada: *Contribuições da psicopedagogia aos processos formativos de formadores de alfabetizadores*.

Entre 2008 e 2010, com nova bolsa de apoio técnico AT/CNPq, atuei no projeto **Ciclos de vida profissional de professores de Ensino Superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docente, também aprovado pelo CNPq** (GAP/CE: 021991), tendo a participação de duas instituições de ensino superior, uma pública e outra particular.

Atualmente, sou professora de Educação Infantil no município de Santa Maria e em decorrência disso, das minhas vivências em sala de aula, é que ressurgiram as minhas inquietações quanto ao meu processo formativo, minha formação como pedagoga, quais as competências foram desenvolvidas para que minha prática fosse coerente? E ainda, como atuo de bolsista de Apoio Técnico de Nível Superior - AT/CNPq, ainda no grupo GTFORMA, fazendo parte do projeto **Movimentos construtivos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento** (GAP/CE: 026423), que pesquisa sobre formação docente, essa reflexão se fez importante para a decisão de seguir em frente e pesquisar um pouco mais sobre a formação que escolhi como profissão, a de pedagogo.

Dessa forma, minha dissertação emergiu das interrogações surgidas na minha trajetória quanto à formação de pedagogos, não só no curso presencial, mas também no curso a distância. Ela se constitui em um braço dos projetos em desenvolvimento pelo grupo GTFORMA, que se intitula **O impacto da formação nos pedagogos: estudo exploratório em instituição universitária** (GAP/CE: 025994) e do grupo KOSMOS, coordenado pela professora Adriana Moreira da Rocha Maciel, intitulado **Estudos sobre a docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA), com foco nos processos formativos nos cursos de licenciatura da UAB/UFSM** (GAP/CE: 028564), dos quais faço parte da equipe.

Esta pesquisa justifica-se por ser um estudo no âmbito da formação docente e discente, visando perceber os impactos que podem estar se refletindo na qualidade do trabalho acadêmico e na identidade profissional dos pedagogos em formação. Para tanto, há a necessidade de investigar o que pensam os estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) mediado pelo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Livre (MOODLE) a respeito da formação oferecida, não descuidando do contexto institucional e do curso em que estes alunos se encontram.

Neste contexto, o presente projeto tem como problema a seguinte questão: *Quais as competências e práticas desenvolvidas na modalidade EaD para a formação inicial dos pedagogos, considerando a experiência da UFSM no âmbito do sistema UAB?*

Dessa forma, a proposta da pesquisa foi *investigar as competências e práticas desenvolvidas na modalidade em EaD para formação dos estudantes em final de curso, tendo como referência o preparo para a futura atuação como pedagogos*. Desdobrando-se esse objetivo geral, buscou-se especificamente: *compreender como os estudantes percebem a ambiência humano-tecnológica oferecidas para o desenvolvimento da EaD, considerando o moodle, os tutores presenciais e a distância, os professores, as condições físicas dos pólos, a interatividade (ferramentas disponíveis e efetivamente utilizadas); caracterizar quais as competências os estudantes indicam como mais pertinentes a sua formação; caracterizar quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso os estudantes julgam importantes a sua formação*.

A educação a distância tem ganhado cada vez mais espaço no sistema educacional brasileiro, devido ao grande crescimento das tecnologias da informação e comunicação, o que exige uma transformação na sociedade e na educação. No Brasil essa modalidade de educação teve destaque na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o que proporcionou um grande avanço no sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, fatores como a legitimidade da EAD, a emergência das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e a demanda crescente pelo acesso ao ensino por públicos remotos e distintos permitiram que a modalidade de educar pessoas a distância começasse a tomar cada vez mais espaço em Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas. Esse movimento tornou-se mais expressivo a partir do ano de 2005 com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa do Ministério da Educação que permitiu o credenciamento de IES para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

A expansão da EAD também fez com que esta modalidade educacional se tornasse o alvo de discussões nos bancos acadêmicos. Neste meio, não faltavam críticas aos cursos a distância ofertados por instituições privadas, que estendiam seu foco na captação de alunos, deixando de lado um olhar acurado na interação e na qualidade do material didático, elementos imprescindíveis na formação a distância.

Nesse sentido, estudos desta natureza são importantes para a inferência de como vem ocorrendo a formação oferecida e a sua implicação na formação nos estudantes da EaD em final de curso, em relação a uma futura atuação como pedagogos.

Organizando a proposta de pesquisa, apresento a dissertação, delineando as bases para a busca de compreensão do tema. Assim, inicio o capítulo 1 trazendo a metodologia, apresentando os instrumentos utilizados, o contexto e os sujeitos que farão parte da pesquisa, bem como os objetivos. No capítulo 2, trago as bases para a construção da matriz teórica - delimitando as referências da pesquisa bibliográfica que levará ao conhecimento atual do tema. Já no terceiro capítulo 3, trago a Apresentação e discussão dos resultados. Por fim, as Considerações Finais e as referências bibliográficas efetivamente utilizadas no projeto são listadas de acordo com a ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

# 1. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Considerando que o foco central desse estudo é o desenvolvimento das competências e práticas para a formação dos pedagogos, estudantes do 8º semestre do curso de Licenciatura Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), levantou-se como problemática a seguinte questão: *Quais as competências e práticas desenvolvidas na modalidade EaD para a formação inicial dos pedagogos, considerando a experiência da UFSM no âmbito do sistema UAB?*

Dessa forma, para responder a questão problema, nos atemos ao objetivo geral de investigar as competências e práticas desenvolvidas na modalidade em EaD para formação dos estudantes em final de curso, tendo como referência o preparo para a futura atuação como pedagogos. Desdobrando-o em três objetivos específicos para melhor organizar o trabalho, sendo eles: compreender como os estudantes percebem a ambiência humano-tecnológica oferecida para o desenvolvimento da EaD, considerando o Moodle, os tutores presenciais e a distância, os professores, as condições físicas dos pólos, a interatividade (ferramentas disponíveis e efetivamente utilizadas); identificar as competências que os estudantes indicam como mais pertinentes à sua formação; reconhecer quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso os estudantes julgam importantes à sua formação.

O Curso de Graduação em Pedagogia a Distância foi implementado na UFSM no ano de 2007 em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), através do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) - criado legalmente através do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, 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 citado acima.

Com o surgimento dos Cursos de Graduação em Pedagogia e Educação Especial a Distância criou-se a Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD) na estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Graduação, regulamentada pela Resolução nº 020, de 2008. O CEAD coordenou todos os cursos a distância na UFSM, bem como a utilização do ambiente virtual de ensino aprendizagem (<http://nte.ufsm.br/moodle>), em disciplinas dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação. Em 2011, com a Resolução N 0021/2011 foi criado o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), tendo por finalidade executar as políticas definidas pelas instâncias competentes da UFSM, conforme estatuto e/ou regimento,

nas modalidades educacionais mediadas por tecnologias em cursos de graduação, programas de pós-graduação e extensão, atuando como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como no fomento à incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos projetos pedagógicos da UFSM.

Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia a Distância, em sua apresentação, resume sua criação e implementação ao mencionar, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da UFSM, que:

cada curso, especificamente, deve valorizar os princípios do trabalho construídos em sua excelência, e avaliar as **possibilidades de superação de fronteiras**, implementar **ações de qualificação em seus cursos**, e ter presentes as **demandas prioritárias da sociedade** (PPP-UFSM, 2000, p. 16, grifo nosso).

O PPC do curso de Pedagogia EaD e, conseqüentemente, a sua matriz curricular (anexo) tem como bases o documento emitido pelo Mec/SEAD e a Resolução CNE/CP 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura publicados no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

A educação a distância deve ser compreendida como atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos do Art. 47, parágrafo 3º, da LDB. (SEED, p. 27).

O Projeto apresenta uma matriz que redimensiona a visão restrita ao espaço físico das universidades, mantendo a ideia da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Apresenta uma proposta condizente com o espaço aberto pelas tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação, ampliando os conceitos de tempo e espaço. As propostas de ação conjunta previstas nos Seminários Integradores articularão a prática educativa do semestre e do Curso através do desenvolvimento de disciplinas articuladoras que estão explicitadas na matriz curricular e definidas conceitualmente nas estratégias pedagógicas.

Assim, a matriz curricular do Curso de Pedagogia a Distância “visa promover a expansão do compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).(PPC Curso de Pedagogia a distância, 2007, p.1)

Essa formação é mediada pelo Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Livre (MOODLE) (<http://nte.ufsm.br/moodle>), onde se desenvolvem fóruns de discussões, chat ou bate-papo, wikis, questionários, agenda, dentre outras ferramentas disponíveis. (PPC Curso de Pedagogia a distância, 2007).

O *Moodle* é um *software* livre e gratuito que foi desenvolvido especificamente para o uso educacional e mantido por uma comunidade de pesquisadores, educadores e programadores distribuídos em todo o mundo. O Fórum de discussão é um espaço onde todos podem ver o que todos fazem, é uma ferramenta assíncrona, o que possibilita uma reflexão, permitindo um estudo maior sobre conceitos e ideias sobre determinado assunto antes da postagem e o desenvolvimento de um texto com ideias claras e objetivas. Já o Chat ou bate-papo é uma ferramenta síncrona que permite a comunicação em tempo real o que possibilita o esclarecimento de dúvidas. Uma sessão de chat pode ser agendada com horário de início e fim. A *Wiki* é uma ferramenta que torna possível a construção de um texto em conjunto com um grupo de participantes, onde todos podem contribuir e editar o mesmo. Dessa forma, pode favorecer a aprendizagem colaborativa, uma vez que o texto é construído em conjunto. Os questionários são ferramentas que permitem a elaboração de questões com diferentes formas de respostas. (LEITE, 2006)

A interação virtual não tem a intenção de superar o contato pessoal, instrumentalizando o professor para que ele possa construir o ensino de qualidade, público e gratuito, inserindo-se nas comunidades mais distantes, promovendo a integração e a troca de experiências entre os polos de abrangência da UFSM.

No PPC é salientada a importância da dinamização das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que sejam, ao mesmo tempo, independentes e integradas.

No entanto, os achados de pesquisas tornar-se-ão indispensáveis para que o ensino seja repensado, ocorrendo da mesma forma, com as atividades de extensão. O que não pode persistir são atividades isoladas que, deixem de contribuir com uma visão interdisciplinar de produção de saberes construídos no âmbito das experiências acadêmicas das IES ou fora dela<sup>2</sup>.

Agilizando esta perspectiva integrativa com a comunidade, a matriz curricular da Pedagogia a Distância, em conformidade com os convênios da UFSM para realização de estágio, busca a construção de conhecimentos científicos e de conhecimentos empíricos embasados nas demandas reais das instituições educativas e da sociedade. Ao espaço escolar,

---

<sup>2</sup> PPC Pedagogia EaD/ Justificativa.

acrescentam-se canais para que o estudante/professor em formação inicial possa atuar de modo mais articulado com as práticas educativas inerentes à sua profissão.

O modelo da estrutura curricular proposta aponta um perfil profissional de professor que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de ensino que trabalhará no cotidiano de suas atividades profissionais e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas na sua atuação docente.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia a Distância possibilita:

No âmbito estrutural:

- ✓ A ampliação do espaço de atuação da UFSM, não limitada ao espaço físico.
- ✓ A abertura de vagas para uma parcela da população que aspira a formação superior e que não tem acesso por vários fatores.
- ✓ A qualificação dos recursos tecnológicos para atender a demanda.

No âmbito pedagógico:

- O desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica em nível superior.
- Uma formação acadêmica assentada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades inerentes ao licenciado em Pedagogia e no seu campo de atuação.
- A articulação entre os conhecimentos sobre educação, os conhecimentos disciplinares básicos e os conhecimentos da prática educativa.
- A ampliação de conhecimentos básicos à prática da docência e suas possibilidades de tratamento no trabalho do dia-a-dia do professor.
- A construção de conhecimento baseada em um processo de interação entre diversos sujeitos<sup>3</sup>.

E o PPC (2007) traz ainda o perfil desejado do futuro licenciado em Pedagogia, que ele tenha domínio dos conhecimentos do campo de ensino que serão desenvolvidos no seu dia-a-dia e compreenda que esse conhecimento lhe exigirá tanto competências pedagógicas quanto metodológicas na sua atuação como professor.

Este profissional precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido. (PPC Curso de Pedagogia a distância da UFSM)

---

<sup>3</sup>

Idem.

Com o objetivo de atender a demanda de formação de profissionais habilitados para o exercício do magistério no Estado do Rio Grande do Sul, o curso de Pedagogia a Distância da UFSM nasce com uma forte articulação com os municípios - polos, promovendo uma maior inserção e integração de profissionais na área e a colaboração para o ensino a distância no cenário educacional regional e brasileiro. O sistema de ingresso para o curso de Pedagogia a Distância se dá por meio de concurso vestibular. O curso tem duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres; cada semestre é organizado em dois módulos, articulados pela disciplina Seminário Integrador, com uma proposta específica de integração e práticas, de acordo com a organização curricular. Já foram realizados três vestibulares para o ingresso no curso, nos anos de 2008, 2009, 2010, isso devido à demanda que existe na região e da necessidade justificada pelas secretarias de educação dos municípios sedes dos polos da UAB. Atualmente, o curso encontra-se distribuídos em nove polos em diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul, contando aproximadamente com dezesseis professores e cento e quarenta tutores, podendo variar conforme o número de disciplinas ofertadas por semestre (SARTURI; NOGUEIRA, 2010).

Mostraremos, a seguir, o quadro que apresenta os municípios com Polos de apoio Presencial ao Curso de Pedagogia – EAD da UFSM/UAB, na região Sul:

<b>Município</b>	<b>UF</b>	<b>Região</b>	<b>Pólo</b>
Agudo	RS	Região Sul	POLO DE APOIO PRESENCIAL AO ENSINO SUPERIOR DE AGUDO – UAB
Cruz Alta	RS	Região Sul	POLO UAB CRUZ ALTA – RS
Faxinal do Soturno	RS	Região Sul	POLO DE APOIO PRESENCIAL FAXINAL DO SOTURNO
Restinga Seca	RS	Região Sul	POLO EDUCACIONAL SUPERIOR DE RESTINGA SECA – UAB
Sant' Ana do Livramento	RS	Região Sul	POLO DE APOIO PRESENCIAL MUNICIPAL SANT' ANA DO LIVRAMENTO – UAB
São Lourenço do Sul	RS	Região Sul	PAES - POLO DE APOIO AO ENSINO A DISTANCIA - SAO LOURENCO DO SUL – UAB
Sobradinho	RS	Região Sul	POLO REGIONAL DE ENSINO SUPERIOR A DISTANCIA DE SOBRADINHO – UAB

Tapejara	RS	Região Sul	NUCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL DE TAPEJARA
Três de Maio	RS	Região Sul	POLO UNIVERSITARIO FEDERAL DE TRES DE MAIO
Três Passos	RS	Região Sul	POLO UAB - POLO UNIVERSITARIO FEDERAL DE TRES PASSOS

**Quadro 1:** Polos do Curso de Graduação em Pedagogia a Distância da UFSM. Fonte: Portal da UAB.

Em 2011 formou-se a primeira turma do Curso de Pedagogia – EAD da UFSM/UAB, totalizando 185 novos profissionais da Educação.

Como já citado, os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 8º semestre do curso de Licenciatura Pedagogia EaD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A escolha por esses estudantes deu-se por eles já terem passado por todas as disciplinas consideradas essenciais para o desenvolvimento das competências e práticas pedagógicas esperadas para a formação do pedagogo.

A metodologia empregada apoiou-se nos princípios da pesquisa quanti-qualitativa, para inferir como alunos do curso de Pedagogia EaD da UFSM compreendem sua formação, tendo em vista as competências e as práticas pedagógicas desenvolvidas antes do final do curso. Dessa forma, nos utilizamos dos autores Bauer e Gaskell (2002) que nos inferem que não há pesquisa quantitativa que não tenha um cunho qualitativo, uma vez que,

a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria (p.24)

Esses autores salientam ainda, que não há análise estatística sem interpretação “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente por modelos estatísticos sofisticados” (BAUER, GASKELL, p.24).

Considerando os objetivos apresentados em nosso projeto, trabalhamos com dados quantitativos, isto é, com dados numéricos, no entanto, consideramos que para analisarmos esses dados utilizamos de um viés qualitativo, uma vez que realizamos um estudo teórico que

nos propiciou um embasamento para interpretação e discussão das competências e práticas pedagógicas temas norteadores da pesquisa.

Nessa perspectiva, para Cook e Reichardt (1986),

La elección de un modelo estadístico que encaje con los datos, la interpretación de los resultados a que dé lugar y la generalización de los descubrimientos a otros entornos se hallan todas basadas en un conocimiento cualitativo. Muy simplemente, los investigadores no pueden beneficiarse del empleo de los números si no conocen, en términos de sentido común, lo que estos significan. (p. 46)<sup>4</sup>

Assim, acreditamos que a metodologia resulta de um conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador para se obter conhecimento do que é pesquisado. Segundo Ponte; Oliveira; Moura; Barbosa (2008, p. 4) “é a aplicação do método, por meio de processos e técnicas, que garante a legitimidade do saber obtido.”

Nessa direção, os procedimentos de pesquisa utilizados foram:

1. **Dados exploratório-descritivos**, por meio de análise de **dados de arquivo** utilizados que subsidiaram informações necessárias à seleção dos sujeitos da pesquisa e do curso em que os mesmos participam, envolveu análise documental e de registros virtuais, com ênfase nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos, políticas educacionais e legislação, entre outros.
2. **Dados bibliográficos**, mediante a apropriação do estado atual da arte pertinente à pesquisa, envolvendo aportes teóricos e metodológicos.
3. **Dados de enquetes**, utilizando escalas do tipo Likert<sup>5</sup> usada comumente em questionários. Ao responderem aos questionários baseados nesta escala, os sujeitos especificaram o seu nível de concordância com cada afirmação. Este mecanismo foi concebido para medir o grau de intensidade das atitudes e das opiniões dos participantes, estudantes e formadores, a respeito de sua formação, visando à captação de informação e permitindo-lhes diversas opções entre uma série graduada que lhes serão propostas. Os dados foram analisados em uma perspectiva quantitativa, no entanto, também utilizamos da análise

---

<sup>4</sup> Tradução Livre: A escolha de um modelo estatístico que se enquadre nos dados, na interpretação que leve a generalização dos resultados a outros contextos para outras configurações são todas baseadas em um conhecimento qualitativo. Muito simplesmente, os pesquisadores não podem se beneficiar dos números, se não conhecem em termos de senso comum o que eles significam. (COOK E REICHARDT, 1986, p.46)

1. <sup>5</sup> Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando o uso deste tipo de escala, por Rensis Likert. (1932: pp. 1-55.).

qualitativa, uma vez que nos baseamos em teorias que permitiram ao final a identificação das competências e práticas de aprendizagem nos cursos de licenciaturas, EAD, da UFSM/UAB.

Sendo assim, a **enquete para os estudantes**, foi adaptada a partir da enquete utilizada com estudantes do curso de pedagogia presencial (Projeto GAP/CE: 025994) e foi composta por questões de informações gerais e um questionário com tabelas. A primeira (I) sobre as competências adquiridas como resultado de sua formação no Curso de Pedagogia EaD. A segunda (II) tabela sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no curso de Pedagogia EaD, correspondendo aos percentuais apresentados para as competências.

Também foi utilizada a enquete que desenhou o perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia EaD que respondeu o objetivo específico: compreender como os estudantes percebem a ambiência humano-tecnológica oferecidas para o desenvolvimento da EaD, considerando o moodle, os tutores presenciais e a distância, os professores, as condições físicas dos polos, a interatividade (ferramentas disponíveis e efetivamente utilizadas) adaptada da enquete utilizada na pesquisa **Avaliação da Educação a Distância** realizada com estudantes dos cursos a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Departamento de Ciências da Administração e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As enquetes foram construídas e organizadas utilizando-se a ferramenta do Google Docs que possibilitou a disposição do instrumento no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. As mesmas foram disponibilizadas aos alunos na disciplina de Seminário Integrador, onde foram usados mensagens, e-mails e um vídeo como recurso de esclarecimento sobre a pesquisa e a importância da participação de todos.

As enquetes foram aplicadas para estudantes de 7º e 8º semestres, no entanto, a enquete que envolvia as questões sobre práticas e competências somente aos estudantes do 8º semestre, uma vez que, esses já haviam passado pelas disciplinas de estágio. Já o questionário que engloba as questões sobre a ambiência foi aplicado aos dois semestres, pois ambos os grupos apresentariam conhecimento para responder as perguntas aplicadas. Dessa forma, tivemos 85 respondentes da enquete sobre práticas e competências e 153 respondentes para a enquete sobre ambiência humano-tecnológica.

Para análise dos dados relativos às práticas e competências desenvolvidas no Curso de Pedagogia EaD da UFSM, foram construídas categorias que caracterizam a discussão desses dados. Para tanto, realizamos um estudo com Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica que embasou a elaboração das categorias e a análise das competências e

práticas desenvolvidas durante o curso. As categorias encontradas foram: **Compreensão do papel social da escola, Domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, Domínio do conhecimento pedagógico, Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.**

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A construção identitária do Curso de Pedagogia no Brasil

Para delinear a construção identitária do Curso de Pedagogia no Brasil, buscamos como referência o texto do projeto **O impacto da formação nos pedagogos: estudo exploratório em instituição universitária** (GAP/CE: 025994), no qual participamos.

As pesquisas no último decênio têm mantido um permanente debate sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia. A discussão que envolve a natureza e perfil do curso de Pedagogia, conseqüentemente da perspectiva de qualidade da formação do pedagogo/a embora um tema atual, segundo Silva (1999) tem evidenciado um conjunto de fatores que delimitam pelo menos três fases dessas discussões: *identidade questionada* em que foram questionadas nas sucessivas regulamentações legais, as funções então atribuídas ao curso de Pedagogia (1939 a 1972); *identidade projetada*, em que foi cogitada a extinção do curso (1973 a 1978); *identidade em discussão*, fase realimentada pelos debates gerados a partir da LDB 9.394/96 e atos governamentais dela decorrentes, dentre estes, a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 (a partir de 1980).

A discussão da **primeira fase apresentada**, “*identidade questionada*”, ocorre dos anos 1939 a 1978. Esta discussão está presente nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, e se posiciona favoravelmente à formação dos referidos professores em cursos de nível superior, mais precisamente, em cursos de graduação de Pedagogia. Esse tipo de formação é considerado como condição imprescindível para a garantia de uma educação básica de qualidade, o que pode ser observado no seguinte excerto do Parecer CNE/CP N° 05 (2005, p.5).

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais **enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia**, nos anos 1990, foi se constituindo como **principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

A **segunda fase** discutida por Silva (1999), *identidade projetada*, está diretamente ligada a esta pesquisa, pois o perfil do egresso do curso de Pedagogia, que vai sendo

construído ao longo do curso e que envolve a identidade do curso de Pedagogia. Desde a institucionalização deste curso, nos anos 30, configurou-se e tem se manifestado de forma recorrente, no final dos anos 70 e na década de 90 em diante, introduzindo mudanças nos cursos de formação de professores que constituíam, na visão dos educadores, uma vez, ameaça de extinção do curso (BRZEZINSKI, 2006, pp.81-82), por falta de uma identidade própria. Quem seria então esse pedagogo? Qual o perfil do egresso do curso de Pedagogia. Seria ele um pedagogo (técnico em educação) ou um professor?

No período que vai de 1999 a 2004, o Conselho Nacional de Educação recebeu muitos documentos com o objetivo de contribuir na definição dos parâmetros orientadores para consolidação do curso de graduação em Pedagogia. Dessa forma, duas ideias centrais foram redigidas pela ANFOPE, ANPEd e CEDES para o curso de Pedagogia, de acordo com a “Definição das Diretrizes do curso de Pedagogia:

- 1.A Base do Curso de Pedagogia é a Docência; (...)
- 2.O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (ANFOPE. ANPEd, CEDES, 2004, p.6-7).

Essas ideias defendem que o educador deverá ser capaz de exercer não somente a docência, mas tantas outras práticas, na complexidade do mundo da escola. Outros textos legais como, por exemplo, o Parecer CNE/CP N° 5/2005 e o Art. 4° da Resolução CNE/CP N° 1/2006 destacam essas perspectivas. Observem-se os seguintes fragmentos:

(...) tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares (PARECER CNE/CP N° 5/2005, de 13/12/2005).

(...) destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1/2006, p. 2).

A homologação das diretrizes para o curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP N°1/2006 definiu o curso de Pedagogia, enquanto licenciatura, e seus egressos podem atuar em diversos segmentos, tais como: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

Educação de Jovens e Adultos (EJA), disciplinas pedagógicas do Magistério em nível Médio, além de situações relacionadas à gestão, coordenação e planejamento, não só em contextos escolares, nas diferentes modalidades educativas, como extraescolares. O significado disto é que, ao contrário das legislações anteriores, privilegiando apenas um perfil de egresso, a legislação vigente é mais flexível, deixando em aberto a possibilidade de manter-se uma pluralidade de campos de atuação para os estudantes do curso de Pedagogia.

A discussão da **terceira fase** engloba a *identidade em discussão* (SILVA, 1999) que vem sendo alimentada na produção de um novo currículo para o curso de Pedagogia. Em função do perfil privilegiado dos egressos deste curso, discutem-se quais conhecimentos são considerados mais ou menos válidos para serem ensinados. De uma maneira geral, essa tensão manifesta-se no questionamento sobre quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na grade curricular do curso de Pedagogia, a fim de preparar os egressos para a docência. A disputa, nas Universidades, entre aqueles que defendem disciplinas teóricas e aqueles que demarcam uma formação prática emergem de forma recorrente, principalmente quando se discute a qualidade desse curso, mobiliza diferentes discursos científicos e pragmáticos.

No entanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que já reavivara essa fase destaca-se no Artigo 65: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. A Resolução CNE/CP 1/2002, que instituía as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, estabeleceu que todas as disciplinas pedagógicas teriam sua dimensão prática, que deveria permear todo o período de formação, desde seu início e transcender o estágio supervisionado, promovendo as diferentes práticas interdisciplinares com ênfase nos procedimentos de observação, reflexão e intervenção, visando à atuação em situações contextualizadas.

A partir de 2008, portanto, os novos currículos de Pedagogia foram implementados para se adequarem às novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, licenciatura. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, voltados para as implicações da formação do pedagogo, entendemos a necessidade de levar em conta as Diretrizes Curriculares, as quais “firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (PARECER CNE/CP N°5/2005) e definiu a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como área de atuação prioritária do egresso do curso de Pedagogia. Além disso, este profissional poderá atuar também na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam

previstos conhecimentos pedagógicos. Em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece a Resolução N°. 01 que legisla sobre a atuação do pedagogo inclusive na modalidade de EJA e com atuação nas instituições escolares e não escolares.

Portanto, a Resolução CP/CNE n° 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, com fundamento no Parecer CNE/CP n° 5/2005 – incluindo uma emenda retificativa<sup>6</sup> que constante do Parecer CNE/CP n° 3/2006, homologados pelo ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no Diário Oficial da União (DOU) de 15/5/2006 e de 11/4/2006 resolveu que os novos docentes precisariam cursar a licenciatura em Pedagogia, em vez do curso Normal Superior. De acordo com o Artigo 11, “as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução” (RESOLUÇÃO CNE/CP N°1, 15/05/2006), antevendo a extinção do curso Normal Superior.

Essa discussão tem permanecido até os dias de hoje, pois, apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) sugerir que a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental seja realizada em nível superior, o curso Normal em nível médio ainda habilita esse docente, dando a ele possibilidade de ingresso para lecionar tanto na rede pública quanto privada. Na prática e em termos legais, constatamos que tanto a formação em nível médio quanto em nível superior são aceitas para capacitar o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A ênfase na prática também está contemplada na Resolução CNE/CP N° 1/ 2006, em diversos artigos ao longo do texto. Os extratos a seguir demonstram essa ótica:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

---

<sup>6</sup> A promulgação do Decreto n° 3276, de seis de dezembro de 1999, pelo presidente da República, pretendeu pôr um fim aos debates sobre o lócus de formação. Entre outros aspectos, legisla sobre a formação de professores para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, definindo fosse realizada **exclusivamente** em cursos Normais Superiores, pois o curso Normal Médio não seria mais suficiente para formar professores da Educação Básica. No entanto, novamente, após muitas manifestações contrárias o termo exclusivamente, foi substituído por **preferencialmente**, deixando o curso Normal Superior como apenas uma alternativa de formação e, portanto, os cursos de Pedagogia também poderiam continuar formando esses professores. (CAMARGO e HAGE, 2004).

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art.8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

II – práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.4).

Podemos observar que os excertos acima demonstram a ênfase na preparação prática do docente para a atuação no magistério. Esse debate torna-se pertinente, sempre que se discute uma reforma curricular, formando-se as opiniões pela inclusão ou não de disciplinas práticas que propiciem maior experiência aos professores em formação no cotidiano escolar, uma vez que essa inclusão permite o contato com a realidade da educação básica e propicia um conhecimento além aos didáticos e específicos.

A diversidade de campos de atuação e modalidades educativas previsíveis na organização curricular realimenta as discussões em torno da escolha de disciplinas teóricas e/ou práticas e da própria essência da profissão pedagogo.

Algumas questões importantes poderiam ser levantadas nesse contexto: Qual o índice de disciplinas práticas sobre as teóricas? Como a carga horária é definida, considerando-se a especificidade requerida pelo PPP do curso? Quais as repercussões dessas questões quando refletimos que a “prática pela prática” pode ser um atalho perigoso ao considerarmos a formação do professor reflexivo<sup>7</sup>? Um processo de [re] construção de um curso é sem dúvida

---

<sup>7</sup> É aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele é, sobretudo, uma pessoa que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação a eles. Os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um

um campo fértil às controvérsias e a sua avaliação permanente imprescindível para que se tornem cada vez mais claras as competências desejadas, os indicadores de qualidade e as aprendizagens efetivamente construídas no curso e na instituição em foco.

## **2.2 Educação a Distância e sua história no Brasil**

Atualmente, vivemos no mundo da informação e da comunicação o que permite uma constante transformação na sociedade e na educação. Para Mill (2010), as transformações pelas quais praticamente todas as instâncias da sociedade vêm passando decorrem, principalmente, do desenvolvimento técnico científico atual. As tecnologias digitais, em especial a telemática vêm influenciando o modo de viver e participar. Segundo Pinheiro (2005), a telemática pode ser definida como a área do conhecimento humano que reúne um conjunto e o produto da adequada combinação das tecnologias associadas à eletrônica, informática e telecomunicações, aplicados aos sistemas de comunicação e sistemas embarcados e que se caracteriza pelo estudo das técnicas para geração, tratamento e transmissão da informação, na qual estão preservadas as características de ambas, porém apresentando novos produtos derivados destas.

O crescente acesso a essas tecnologias possibilitou o surgimento de novas formas de comunicação, de pesquisa e de aquisição do conhecimento. Essa interação entre as pessoas, as trocas de ideias virtualmente sugerem a criação do que pode se denominar comunidades virtuais de aprendizagem (CVAs). (VALENTE, 2010)

No entanto, de acordo com Valente (2010), o fato de um grupo de pessoas com o intuito de aprender que se utiliza das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em um contexto educacional, como ocorrem com os cursos de educação a distância, não quer dizer necessariamente o estabelecimento de uma comunidade virtual de aprendizagem. Para que isso ocorra, é preciso se levar em conta outros fatores importantes como o grau de interação, de colaboração e de envolvimento entre os participantes.

Wenger; Mcdermott; Snyder apud Valente (2010, p. 231) após anos de estudo definiram comunidade de prática como sendo, “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico, e que aprofundam seus conhecimentos e expertise nessa área por meio de interações contínuas.”

Com esse significativo crescimento das tecnologias, o avanço das mesmas ao alcance da maioria das pessoas e a criação dessas comunidades, buscou-se o acesso a formação a partir de cursos de Educação à Distância (EaD), utilizando as TICs.

Essa modalidade de educação proporcionou um grande avanço no sistema educacional brasileiro e ganhou destaque na LDB (9394/96),

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

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

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

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

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

**I** - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

**II** - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

**III** - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

No entanto, é importante salientarmos que a Educação a Distância ocorre utilizando meios não digitais há mais de um século no Brasil, uma vez que contribui para a formação de muitos brasileiros em cursos profissionalizantes, supletivos e posteriormente em Cursos de Graduação e Pós-graduação *Latu sensu*. A história da EAD no Brasil foi marcada por trajetórias de sucesso e momentos de estagnação, até os anos 70 o país foi considerado um dos principais países no desenvolvimento da EAD.

Pesquisas mostram que pouco antes de 1900 já circulavam no Rio de Janeiro jornais que anunciavam cursos profissionalizantes por correspondência, ministrados por professores particulares. Essa foi a única modalidade desenvolvida no país nos primeiros 20 anos, a exemplo de outros países. Por volta de 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que possibilitou a educação de popular por meio de um sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. A partir desse sistema surgiram inúmeros programas educativos via rádio no Brasil, porém em 1969, enquanto outros países implementavam modelos similares para a transmissão da Educação a Distância, o Brasil estagnava. Alguns anos depois a televisão foi utilizada para fins educativos. Surge então, a TV Educativa que teve o apoio do Ministério das Comunicações, que definiu a obrigatoriedade da transmissão gratuita dos programas educativos pelas emissoras, o que não durou, causando um novo retrocesso, uma vez que

esses programas eram transmitidos pelos canais abertos em horários incompatíveis aos do público.

Em 2005, foi homologado o Decreto 5622 que regulamenta o artigo 80 da LDB n 9394/96, trazendo as atribuições que deveriam ser levadas em conta quanto à educação a distância.

Entre essas atribuições estão a obrigatoriedade de encontros presenciais para a realização de avaliações, os estágios obrigatórios, a defesa de trabalhos de final de cursos previstos na legislação vigente. E ainda, os cursos oferecidos na modalidade EaD devem ter a mesma duração dos cursos na modalidade presencial e poderão aceitar transferências e aproveitamento tanto em cursos a distância quanto nos cursos presenciais, conforme legislação vigentes. A seguir, algumas considerações trazidas nesse Decreto:

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. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

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.

Como podemos observar os cursos de graduação modalidade a distância seguem basicamente as mesmas regras destinadas a cursos de graduação presenciais. No entanto, esses cursos precisam construir o seu Projeto Pedagógico e a sua metodologia, a partir das atribuições legais levando em consideração que a mediação do professor se dá por meio de tecnologias de informação e comunicação, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos. (BRASIL, 2005).

Para Moran (2011, p. 111),

A educação a distância é uma modalidade da educação, isto é, uma maneira de organizar processos de ensino e aprendizagem que pode ser semelhante ao modo presencial, porém, ao final deve promover os mesmos resultados: a formação integral dos alunos em nível intelectual, emocional e ético.

A Educação a Distância possui características próprias e por esse motivo é necessário compreender os processos de ensino e aprendizagem de maneira diversa do que costumeiramente se concebe no ensino presencial.

### **2.3 Estudos sobre formação de pedagogos na modalidade EaD no Brasil**

Em um estudo realizado sobre dissertações e teses, em bancos de diferentes universidades, relacionadas à formação de pedagogos na modalidade em EaD nos últimos cinco anos pudemos perceber uma crescente busca em realizar trabalhos que visam a discussão dessa formação, uma vez que essa modalidade de educação gera um debate contínuo e instigador quanto aos seus limites, potencialidades e desempenho.

Dentre os trabalhos analisados vimos a pesquisa realizada nos anos 2006 e 2007, no curso de pedagogia EaD da Universidade de Tocantins. Essa pesquisa buscou compreender como se desenvolvia o trabalho pedagógico no processo de formação do Pedagogo, interpretando as características que permeiam a modalidade de formação do pedagogo a distância, analisando as concepções que norteiam a formação de pedagogo relacionadas à pedagogia e a docência, como os coordenadores, professores e web tutores planejam, desenvolvem e avaliam o trabalho pedagógico desenvolvido. E, por fim, analisar como os alunos percebem o processo ensino aprendizagem vivenciado no âmbito do curso, na modalidade a distância. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram realizadas observações participativas, entrevistas semi estruturadas, questionários semi estruturados. Segundo Pinto (2007, p.7) “a pesquisa contribuiu para uma visão mais crítica dos processos que circundam a formação de pedagogo à distância, bem como sobre o trabalho pedagógico enquanto espaço de reflexão e de construção de uma prática educativa crítica e comprometida com o fortalecimento da formação docente”.

No ano de 2006 foi realizada a tese de doutorado “*Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*”, a pesquisa surgiu a partir de uma investigação sobre a prática pedagógica desenvolvida em curso de formação a distância de professores. Dessa forma, foi escolhido o curso de extensão denominado “TV na escola e os desafios de hoje”, o referido curso foi ofertado para professores e outros profissionais de

Educação da rede pública com o intento de possibilitar uma melhor utilização das tecnologias, da tv e do vídeo. O objetivo do trabalho foi analisar as mediações comunicacionais presentes na prática pedagógica do curso a distância citado acima. Para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se uma abordagem qualitativa crítico-reflexiva que visa uma problematização constante. Para tanto, os procedimentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas semi estruturadas, análise documental e grupo focal. A partir da coleta e análise dos dados coletados, Rodrigues (2006) concluiu que a educação a distância apresenta limites e potencialidades que precisam ser levados em conta para que essa modalidade de ensino seja efetivada. Para os envolvidos o fundamental para se apreender as mediações comunicacionais do processo de formação é o conhecimento dos conceitos de comunicação, autonomia, tempo e espaço. E ainda, através das falas dos sujeitos a pesquisadora verificou que esses manifestaram que as diferentes concepções de educação à distância, de formação docente e a construção das abordagens pedagógicas repercutem cotidianamente nas maneiras de gerenciar e nas mediações comunicativas e espaço-temporal.

Este trabalho trouxe ainda, segundo Rodrigues (2006, p.7)

a apreensão da necessidade de investir em favor de uma política e de um sistema de EaD, neste país. Além disso, os dados revelaram que a gestão de um sistema de educação a distância apresenta especificidades distintas da educação presencial, bem como linguagens, formas de organização do trabalho pedagógico, materiais didáticos e processos avaliativos singulares.

Já em 2007, foi desenvolvida a tese de doutorado intitulada “Educação à distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores” que realizou um estudo o qual explorou, historiou e analisou os aspectos teórico-práticos da concepção, elaboração, planejamento, organização, implantação e avaliação do curso de licenciatura em Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância da Universidade Federal do Paraná, no período de 1999 a 2002. Segundo Sá (2007), o curso em questão foi um dos primeiros projetos de cursos a distância autorizado pelo Ministério da Educação. Esse trabalho objetivou trazer as reais e concretas características e propriedades sistêmicas de um curso de graduação em nível superior na área de formação de professores na modalidade de educação a distância, revelando a relação das partes e suas particularidades com o todo (curso) e deste em relação aos seus componentes (partes) com vistas a demonstrar, sob um olhar sistêmico-organizacional, a qualidade (formal e política) do curso (SÁ, 2007, p.10). Dessa forma, utilizou como instrumentos de coleta a análise documental, entrevistas

narrativas semi estruturadas realizadas com orientadores acadêmicos e com os professores especialistas e questionários com questões fechadas que foi aplicado aos estudantes.

A partir dos dados coletados, Sá (2007) concluiu que houve comprometimento dos professores efetivos e substitutos que atuaram como professores especialistas; comprometimento pedagógico e profissional com os discentes, em relação ao processo de aprendizagem dos orientadores acadêmicos (professores tutores) entrevistados, sendo o papel desses fundamental no suporte aos estudantes, estabelecendo um vínculo que possibilitou a organização e o planejamento dos seus estudos, evitando a desistência do curso pelos estudantes; a gestão administrativa revelou ser essencial, uma vez que configurou uma identidade que articula divergências e convergências que resultam em ações dialógicas, cooperativas e solidárias. Ainda conforme Sá (2007, p. 296), “A experiência da UFMT e da Universidade Nacional de Educação a Distância de Madri (Espanha) serviram de balizamento, além das referências legais da época, para a construção do projeto pedagógico do curso. Ficou claro no Capítulo V que o curso edificou-se à luz de princípios filosóficos e pedagógicos concernentes à formação de professores”. O PPC do curso organizou a carga horária dedicada aos estágios supervisionados de prática de ensino, atendendo as características do ensino a distância, definindo atribuições e competências. Outro dado encontrado mostrou que o fato de os discentes, orientadores acadêmicos e professores especialistas não estarem constantemente um mesmo espaço ao mesmo tempo, gerou práticas educativas mediadas caracterizando um processo sincrônico entre os participantes do curso sendo esse uma modalidade educativa semi-presencial. Para Sá (2007, p. 299),

As práticas pedagógicas inovadoras (Seminários Temáticos) mobilizaram orientadores acadêmicos (professores tutores) e professores especialistas e também, a comunidade das escolas onde os estudantes atuavam. Os Seminários Temáticos I, dentro de uma grade curricular com 29 (vinte e nove) disciplinas, tornaram-se um espaço de estudo e debate acadêmico interdisciplinar. Como pontuou-se anteriormente, essa experiência permitiu aos professores especialistas um salutar debate de ideias, possibilitando-lhes que as divergências e convergências epistemológicas (dialogicidade) aparecessem a partir de um objeto/fenômeno.

A partir das falas dos alunos, o autor pode observar que aprendizagem dos mesmos foi um enredo de inter-relações, interdependências características e particularidades da modalidade EaD e não um processo isolado de fatores, participantes e procedimentos pedagógicos. Dessa forma, Sá (2007, p. 308) concluiu que,

A EaD não deve ser uma panaceia para resolver todas as demandas de educação formal no Brasil. A grande possibilidade que ela traz é incorporar o desenvolvimento científico e tecnológico em benefício da democratização e acesso ao conhecimento por parte da sociedade, sobretudo daqueles que não têm condições econômicas. A seriedade política e epistemológica de projetos/programas de Ead na área de formação de professores é que irá dar maior ou menor credibilidade a essa modalidade. É preciso entender que seus fins são os mesmos que a dita educação presencial, porém, apresenta características e propriedades específicas, as quais implicam numa concepção e abordagem sistêmica organizacional, onde não é possível conhecer as partes sem conhecer o todo e não é possível conhecer as particularidades das partes sem conhecer o todo.

Em 2009, foi desenvolvida a pesquisa para a Dissertação de mestrado intitulada “Um estudo sobre a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental na modalidade a distância” realizada com os coordenadores de cursos, professores e acadêmicos do último ano dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância nas Universidades Federais do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul. Essa pesquisa buscou através de análise documental, entrevistas e questionário, analisar as concepções do professor e de educação a distância contidas no projeto político-pedagógico dos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental das duas instituições, conhecer e analisar as concepções de ensino, aprendizagem e educação a distância dos coordenadores, professores e orientadores acadêmicos e conhecer a rede de significados construídas pelos alunos, relacionando os cursos que frequentam a sua formação pessoal e profissional. Os resultados mostraram que os alunos que frequentam esses cursos consideram como única oportunidade de formação em nível de graduação para aqueles que residem em localidades distantes das instituições de ensino superior, não considerando a modalidade Educação a Distância como uma formação paliativa, afirmando que a realização do curso, apesar das dificuldades, propicia a mudança na sua prática docente e ambos os participantes concordam que essa modalidade possibilita condições de formar professores e as dificuldades encontradas para essa formação não são decorrentes da modalidade a distância, mas das condições prévias de formação desses sujeitos. (PETERS, 2009)

Também em 2009, encontramos a Tese de doutorado “*Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso Veredas – Formação superior de professores*”, que considerou relevante o estudo, a observação e a compreensão da prática pedagógica do professor-tutor. Procurou compreender o papel do professor-reflexivo e pesquisador para promover a aprendizagem dos cursistas e tutores na perspectiva da construção de conhecimentos na formação de professores em EaD, observar de que modo e em que condições os tutores desempenharam o seu papel, funções e atribuições nas atividades

desenvolvidas durante os encontros presenciais, os desafios em que uma experiência como esta pode possibilitar, identificando a percepção e as representações que os envolvidos na pesquisa tinham com relação a prática pedagógica desenvolvida, uma vez que o curso em questão idealizava um processo de ensino-aprendizagem construtivista e sociointeracionista. Para tanto, a pesquisadora, utilizou-se de uma metodologia com abordagem qualitativa, usando como procedimentos de coleta de dados análise documental, observação participante, entrevistas semi estruturadas e grupo focal.

A partir desses instrumentos realizou-se então, a sistematização e análise dos dados encontrados que deram a Ferreira (2009, p.293) subsídios para sua conclusão de que,

é possível estabelecer ações que deem sentido à formação dos tutores (e também dos cursistas) na formação superior de professores em EaD, de modo a promover uma mediação pedagógica efetiva, reflexiva, interativa e investigativa, ampliando as possibilidades do próprio fazer docente e dos cursistas na formação.(...) Tal como observamos, a prática dos tutores apresenta-se como uma riqueza repleta de múltiplas ações, veredas abertas para a transformação e de inúmeras possibilidades para a formação de professores contemplando as demandas da nova configuração social.

Já em 2010, foi realizada uma pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo no polo presencial de Mauá – SP, que resultou na dissertação de mestrado “*A relação pedagógica na tutoria a distância: um estudo a partir do curso de Pedagogia*”. Essa pesquisa foi desenvolvida com professores tutores e alunos e procurou explicitar as implicações da relação pedagógica com a construção do conhecimento na tutoria a distância a partir das relações estabelecidas entre os envolvidos na pesquisa. Foi uma pesquisa de caráter qualitativo, em que foram usados como instrumentos de coleta observações, questionários exploratórios, entrevistas de aprofundamento, além é claro de um estudo teórico que norteou a efetivação da pesquisa. Segundo Domeniquelli (2010, p. 11), “a pesquisa permitiu concluir que, apesar da distância, o aluno não está isolado, ele tem a possibilidade de participar ativamente junto a tutoria na construção de seu conhecimento e de sua formação, essa interação, no entanto, é influenciada pela relação pedagógica entre esses sujeitos e por demais fatores que podem afetar o desenvolvimento do trabalho na educação a distância”.

Também em 2010, foi desenvolvida a pesquisa que resultou na dissertação intitulada “Formação inicial de professores em cursos de pedagogia a distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar” que buscou investigar o modelo de formação inicial de professores de anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância que foi

construído no curso de Pedagogia resultante da parceria entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisadora procurou analisar e identificar a perspectiva de professor e a concepção de formação que fundamentam o modelo o curso que estava em construção, procurou também perceber aspectos do modelo a distância que dão subsídios a essa construção. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de cunho exploratório e utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico, a análise documental e entrevista semi estruturada com 10 participantes envolvidos na UAB/UFSCar especificamente do curso de Pedagogia. A partir dessa coleta, a pesquisadora pode perceber que o curso tem como pressuposto a formação de um professor pesquisador, que as atividades formativas são direcionadas para a reflexão crítica com relação à escola e seu entorno, sendo a formação prática a referência na formação oferecida, mesmo sentindo-se a necessidade de uma discussão mais articulada sobre a formação prática e como ela se articula no curso, principalmente quanto aos estágios supervisionados. A pesquisadora percebeu ainda que o modelo de educação a distância apresentou características próximas ao modelo Web sendo a internet o principal espaço de socialização e realização das atividades formativas e o tutor virtual agente formador, percebido como professor. Diante disso, sentiu-se a necessidade de rever suas condições de trabalho e sua participação na elaboração e desenvolvimento das disciplinas, a criação de uma política interna na instituição que vise às propostas de educação a distância e garanta a continuidade dos cursos.

Dessa forma, Oliveira (2010) concluiu que,

longe de indicar um ponto final na discussão, concluímos o presente estudo apontado para a importância de que sejam realizadas novas investigações e análises que tomem como objeto as diversas dimensões que perpassam as experiências de formação oferecida por meio das parcerias estabelecidas entre a UAB e instituições de ensino superior públicas, sobretudo no que se refere a formação de professores. (p. 8)

Durante a análise das pesquisas, foram encontrados dois trabalhos desenvolvidos no nosso estado os quais consideramos representativos para o nosso estudo.

Apresentaremos a seguir, a pesquisa realizada em Porto Alegre em 2009, que resultou na dissertação “De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer – um estudo de caso no curso de Pedagogia EaD da Universidade de Caxias do Sul”. Tal estudo teve o intuito de desvendar como a trajetória docente das alunas em professoras licenciadas é percebida por quem vivencia o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Para tanto, a pesquisadora utilizou-se de um estudo de caso com 4 alunas da turma de 2005, tendo como pré-requisito de

escolha a experiência de atuação como docente na Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ultrapassando os 15 anos de docência. Como instrumentos de coleta foram utilizados a análise documental das produções das alunas, narrativas autobiográficas de formação acadêmica que possibilitaram a descoberta das percepções das acadêmicas para sua trajetória de formação no Ensino Superior.

As falas das participantes possibilitaram o conhecimento das limitações do curso, de algumas disciplinas, de alguns professores, de alguns descontentamentos das alunas, da necessidade de [re]significação de novas práticas de Educação a Distância para a formação de professores (SILVA, 2009).

Ainda, de acordo com Silva, a partir das narrativas sobre suas trajetórias de formação pôde-se perceber que,

As alunas aqui referidas confiaram-me suas palavras para análises, permitindo-me tirar por conclusão que num processo de aprendizagem contínuo e inacabado, é possível afirmar que a trajetória de formação docente das alunas em professoras licenciadas é percebida como um período de suas vidas que possibilitou, na proposta do Curso de Pedagogia, o desenvolvimento de ações voltadas para qualificar a atuação docente. (2009, p.93)

A segunda pesquisa estudada foi a dissertação “Práticas pedagógicas na educação a distância: deslocamento de memórias e de sentidos” desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria entre 2010 e 2012. Essa pesquisa objetivou analisar os sentidos produzidos no discurso de professores e tutores sobre a constituição das suas práticas pedagógicas na modalidade de educação a distância. Para responder a esse objetivo, a pesquisadora empregou uma abordagem metodológica qualitativa tendo como aporte teórico a Análise de Discurso de linha Francesa. Como instrumento de coleta foi utilizado o discurso dos professores e dos tutores do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sobre as suas práticas pedagógicas e da compreensão sobre o movimento estabelecido entre eles para efetivarem a ação docente inserida no contexto das políticas públicas. A partir da análise dos dados levantados a pesquisa trouxe como resultado que a organização das práticas pedagógicas dos professores e tutores para a modalidade a distância dá-se de modo cooperativo e colaborativo em que não só se divide as ações de planejamento e execução dessas práticas, mas na busca de uma efetiva docência virtual compartilhada. De acordo com Nogueira (2012, p. 109),

Os sentidos produzidos no discurso de professores e tutores sobre a constituição das suas práticas pedagógicas na modalidade de Ensino a Distância apresentam-se em um entre-lugar, onde a EAD, assim como pesquisada e apresentada nesta dissertação, passa por um processo de naturalização, tanto das suas possibilidades, quanto da conquista de um reconhecimento entre as modalidades educacionais existentes. Com filiações ideológicas marcadas pela lei do capital em contradição com a oferta de uma educação humana e de qualidade atravessam o discurso dos sujeitos, que mantêm a necessária ilusão de prever os sentidos e continuar sendo/estando professor na EAD.

Percebemos então, a partir das análises das dissertações e teses apresentadas, que muito se tem pesquisado sobre os Cursos de formação na modalidade a distância e várias são as questões levantadas sobre suas características, implantação, políticas públicas que a envolve, o trabalho pedagógico desenvolvido nessa modalidade, as práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos de formação, as concepções de professor, ensino e as práticas pedagógicas do professor-tutor e a relação pedagógica e a constituição do conhecimento e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, viemos a partir desse projeto de dissertação discutir a formação do pedagogo na modalidade a distância com uma visão que engloba um pouco de cada pesquisa, no entanto, com um foco nas competências e práticas pedagógicas características do futuro pedagogo, visando não só as práticas pedagógicas e competências desenvolvidas para o bom andamento do curso de formação, mas as práticas e competências que devem ser desenvolvidas no futuro pedagogo para que possa exercer seu papel docente de forma coerente e significativa.

#### **2.4 Formação docente inicial, competências e práticas educativas: a constituição docente do pedagogo**

Sabemos que a formação docente perpassa o tempo e a história, constrói-se de forma histórico-social e em permanente evolução. Contudo, consideramos o contexto, os diferentes conceitos, os papéis e a função social do docente. Essa formação envolve a aquisição de conhecimentos específicos, saberes e fazeres voltados a docência. Segundo Melo (2000, p. 104), “A tarefa é um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo a ponto de permitir ao profissional decidir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, com zonas de indefinição, o que torna cada situação uma novidade que exige reflexão e diálogo com a realidade.”

Nesta perspectiva, Imbernón (2006) nos faz refletir sobre a importância de uma formação sólida, uma vez que,

os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto (p.61).

Aqui, neste presente trabalho, essa formação compreende a constituição formativa inicial de futuros pedagogos. Acreditamos que a formação inicial é parte importante no processo formativo de futuros professores, pois deve fornecer subsídios para a construção de um conhecimento pedagógico consistente. Para Mialaret (1991), deve considerar-se a formação acadêmica como uma ligação com a formação continuada sempre visando o futuro, para que o professor formado em diferentes épocas seja capaz de evoluir e desenvolver seu papel unindo os alunos e a educação da época.

Essa formação precisa possibilitar um conhecimento profissional que seja dinâmico, que se consolide ao longo da carreira. Refletir sobre os processos formativos conduz à aprendizagem de como desenvolvê-los, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo. O envolvimento vai constituindo a prática investigativa e, portanto, pedagógica. Os processos formativos estão interligados à interpessoalidade e a reflexividade, envolvendo a compreensão do ensinar, do aprender, do formar-se e, conseqüentemente, do desenvolver-se profissionalmente. Compreendemos dessa maneira que o professor, à medida que ensina, também aprende com seus alunos, quando consciente de que a construção deste depende de um trabalho conjunto e responsável para com o processo formativo dos alunos, como pessoas e profissionais.

Medina e Domínguez apud Garcia (1992, p.23) consideram,

A formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

A formação docente precisa preparar o professor para uma atuação condizente com expectativa do aluno, dando significado e significância ao processo formativo. É preciso vislumbrar um docente ativo, reflexivo e crítico que desenvolva um trabalho coletivo com os demais professores envolvidos na formação.

De acordo com Marcelo Garcia (1992, p. 21), “para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos”.

Para Imbernón (2006), a formação inicial constitui-se como o começo de socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, que não deve transformar-se em um exemplo profissional e voluntarista. Um futuro docente necessita de uma formação inicial que lhe dê um conhecimento sólido nos campos científico, cultural e contextual que o capacite a desenvolver seu trabalho educativo em toda sua complexidade, reflexiva e flexivelmente, sempre fundamentando suas ações.

Ainda de acordo com Imbernón (2006, p. 61) “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”.

As instituições que proporcionam a formação inicial deveriam não só preparar para o conhecimento profissional, mas também para todos os aspectos da profissão docente. Para tanto, é preciso considerar o perfil, as competências que se quer desenvolver nos futuros profissionais, pois são elas que caracterizam o exercício da profissão a partir do conhecimento adquirido.

O Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2006), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena infere que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, deverá se levar em conta o desenvolvimento das competências referentes: ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados; aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Contudo, competências a serem desenvolvidas deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação e propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Neste sentido, é necessário que os cursos formadores de professores contribuam para que os

estudantes possam desenvolver competências que lhes permitam viver e conviver em uma sociedade cada vez mais complexa, envolvendo, entre outras, ferramentas para pensar como: a linguagem, as tecnologias, os símbolos e a capacidade para atuar em um grupo diversificado e de maneira autônoma.

Zabalza (2007, p.2.) refere que,

Frente a una orientación basada en el conocimiento (concebido en abstracto, como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares ubicados en un espacio científico generalmente borroso), las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un buen profesional en el ejercicio de su actuación profesional).<sup>8</sup>

Para Marcelo Garcia (1992), a implicação dos docentes na tarefa de formação deverá desenvolver a aquisição ou o aperfeiçoamento da competência profissional.

Dessa forma, precisamos pensar uma formação que dê subsídios aos futuros pedagogos para que possam desempenhar sua função, desenvolver saberes e fazeres que incluam conhecimentos teóricos e práticos e possibilitem sua mediação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Ainda de acordo com Marcelo Garcia (1992, p 91), “cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino”.

Nessa perspectiva, os cursos de formação precisam considerar a construção de competências como uma ferramenta importante para o bom desenvolvimento profissional, uma vez que, pode auxiliar na dinâmica teoria e prática e conseqüentemente na compreensão dessa complexa relação.

Goldani e Krahe (2010, p. 93), entendem competência como um processo,

É fazer relação: conhecimento teórico-prático, o fazer articulado com a reflexão e compreender as ações envolvidas com o seu trabalho, sabendo avaliar a sua aprendizagem, não esquecendo que a avaliação é uma análise da aprendizagem. E compreender as “ações” com o conteúdo para um currículo que deve ser o papel central na construção e no desenvolvimento de competências. Dizemos, ainda, que

---

<sup>8</sup> Tradução livre: “Frente a uma orientação baseada no conhecimento (concebido em abstrato, como um conjunto amplo e indeterminado de saberes disciplinares localizados num espaço científico geralmente turvo), as competências constituem uma aproximação mais pragmática ao exercício profissional (concebido como o conjunto de ações ou funções para desenvolver um bom profissional no exercício de sua atuação profissional).” (ZABALZA, 2007, p.2)

competência é dispor e mobilizar conhecimentos na ação e reflexão entre teoria e prática.

Acreditamos então que as instituições deveriam contemplar em seu currículo as características do profissional que querem formar, visando qual a formação necessária para compreender e desenvolver as competências envolvendo teoria e prática.

Zabalza (2007) aponta duas vertentes no processo formativo sobre competências: a **competência formativa**, envolvendo conhecimentos intelectuais, atitudes e valores e, a **competência profissional**, envolvendo a aprendizagem de ações para o desenvolvimento da prática profissional. No entanto, o autor coloca que uma não está a margem da outra e sim se completam o que oportuniza uma formação qualificada, “los modernos diseños de programas formativos en la universidad están llamados a incluir ambos tipos de competencias si quieren cumplir realmente la función formativa que desempeña la universidad.”<sup>9</sup> (Zabalza, 2007, p. 5)

Entendemos que a tarefa dos pedagogos é extremamente complexa o que exige capacidade crítica, ética, compreensão do processo de aprendizagem, respeito às diferenças entre seus estudantes, entre outros e que para isso é preciso competência formativa e profissional, que se referem aos conhecimentos pedagógicos intelectuais adquiridos ao longo do processo formativo e a forma como serão produzidos. Assim, podemos entender que as competências envolvem um complexo de conhecimentos e habilidades que permitem a resolução de situações para as quais não se tem uma solução, tendo em vista utilizar este complexo na prática pedagógica o que possivelmente constitui a dimensão pedagógica da formação docente.

Para Isaia (2006, p. 376) a dimensão pedagógica,

envolve as práticas educativas, integrando o saber e o saber-fazer, próprios a profissão professor, além do modo de mediar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, na caminhada em direção à autonomia formativa. Compreende a concepção e desenvolvimento da docência, bem como a planificação e organização de estratégias pedagógicas. Para tanto é necessário considerar-se a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para a sua efetiva compreensão e aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar à construção de seu processo formativo.

Percebemos a prática pedagógica como a fusão entre a teoria e a prática, o modo como relacionar teoria e prática para formar os futuros profissionais. No entanto, não devem estar

desvinculadas, precisam andar juntas. Isso ainda não ocorre como nos coloca Fernandes e Genro (2009, p. 198):

a relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria, vista na ótica da marca positivista, traz como representação a idéia de que aquela se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede a prática e que esta aplica soluções trazidas por aquela.

A prática pedagógica necessita ser configurada como a articulação entre saberes e fazeres, em que deve haver a troca permanente entre professor e aluno, levando em consideração a produção de conhecimento. O professor formador precisa estar em constante reflexão sobre sua prática pedagógica, pois como vivemos em um mundo caracterizado pelo crescimento de tecnologias que sugere a busca por diferentes maneiras para o desenrolar de seu trabalho docente. Para Melo (2000), o professor capaz de entender a própria ação explicando porque tomou tais decisões é um professor reflexivo que utiliza os conhecimentos de sua especialidade. “A reflexão, nesse caso, identifica-se com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.” (MELO, 2000, p.104)

Torna-se necessário que o professor compreenda o mundo no qual vivencia suas experiências, contribua para que o trabalho docente seja encarado como um processo complexo e contínuo, engendrando o conhecimento de como desempenhar melhor a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, encontram-se os posicionamentos de Fernandes e Genro (2009, p. 199) “é preciso discutir as práticas pedagógicas em uma perspectiva de qualidade social que exige uma qualidade de formação do professor, que é essencialmente uma formação humana”.

Percebemos assim, que a prática pedagógica pode ser vista como parte de um processo social que envolve a esfera escolar, a dimensão educativa, mas também envolve a relação das dinâmicas sociais que produzem aprendizagem.

## **2.5 Conceitos balizadores: ambiência humano-tecnológica, práticas e competências**

---

<sup>9</sup> Tradução livre: “os modernos desenhos de programas formativos na universidade estão chamados a incluir ambos os tipos de competência se querem cumprir realmente a função formativa que desempenha na universidade.” (ZABALZA, 2007, p. 5)

Inicialmente, apresentamos o conceito que desenvolvemos durante o presente estudo o qual denominamos *ambiência humano-tecnológica*, ou seja, contexto biotecnológico que envolve as condições internas e externas na interação humano-tecnológica, as relações e inter-relações subjetivas e intersubjetivas mediadas por ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TICs) em Ambientes virtuais de aprendizagem (AVEA) e orientadas por professores e tutores, em situações de [trans]formação inicial e continuada. (MACIEL; CASTRO, 2012). Conceito esse que norteará e subsidiará a discussão do objetivo específico: compreender como os estudantes percebem a ambiência humano-tecnológica oferecida para o desenvolvimento da EaD, considerando o Moodle, os tutores presenciais e a distância, os professores, as condições físicas dos pólos, a interatividade (ferramentas disponíveis e efetivamente utilizadas).

Para a construção deste conceito realizamos um estudo bibliográfico de constructos que nos deram o embasamento teórico. Para tanto, falamos em ambiência, um contexto de exercício de atividades humanas mediada por processos socio-simbólico-culturais.

Partimos para a ideia inicial de ambiência humano-tecnológica, uma vez que a realidade contemporânea imprime as tecnologias da comunicação e informação (TIC) como elementos socioculturais de significado irrefutável nas relações do homem consigo, com o outro e com o mundo. Trata-se de relações eminentemente mediadas e as TIC são ferramentas à disposição, encurtando tempos e espaços na virtualidade, que se configura cada vez mais como uma realidade na Educação.

Outro conceito que norteou nosso estudo foi o de *biossistema formativo* (MACIEL, 2006) que nos infere a organização dos ambientes pedagógicos, levando em conta o virtual e o presencial, proporcionando mediações que estimulam o processo de ensino-aprendizagem e (re)significando a constituição formativa docente.

Vimos então que uma ambiência forma-se em contextos virtuais ou presenciais, necessitando de mediadores para que um conhecimento possa ser compartilhado ou construído. Temos dessa forma, um primeiro conceito de ambiência humano-tecnológico, uma vez que a ambiência também compreende uma relação entre o humano e a tecnologia, em que ocorrem relações pessoais e interpessoais para a (re) construção de um conhecimento novo ou compartilhado, cuja mediação pedagógica virtual está presente.

E como último conceito orientador, buscamos o constructo *modelo biossistêmico de investigação* que nos deu subsídios quanto ao entendimento da multiplicidade de interconexões de contextos envolvidos na compreensão do ser humano, de que forma esses

contextos influenciam no desenvolvimento do mesmo, em seu percurso pessoal e profissional, nas suas relações pessoais e interpessoais no seu processo formativo.

Para Maciel (2006, p.88), o modelo biossistêmico de investigação é,

...fundamental e encontra-se em uma abordagem multirreferencial que estuda a multidimensionalidade do ser humano e o seu entrelaçamento com o ambiente. Compreende primeiramente a pessoa e suas idiossincrasias, a multiplicidade e interconexões dos contextos nos quais está envolvida em seu percurso vital e os processos implícitos, sobretudo os processos proximais, que estabelecem uma tendência em seu desenvolvimento. No entanto, pode-se supor uma compreensão para além do individual, pela ação humana e humanizadora nos diferentes agrupamentos sociais e profissionais. Os processos (auto) organizativos devem ser compreendidos na complexidade de fatores que são, em sua substância, biopsicossociais, envolvendo uma lógica de desenvolvimento, do interpessoal para o intrapessoal, da sociedade para o interior das Instituições, como organizações humanas. **Notas:** o modelo biossistêmico pressupõe a compreensão da condição humana e suas possibilidades de evolução (auto) organizativa, da molécula para o átomo, tendo este, em sua ínfima parte, a essência do todo. (MACIEL, 2006, p. 388)

Assim, tecemos o conceito ambiência humano-tecnológica que contextualizará a discussão acerca do objetivo específico: compreender como os estudantes percebem a ambiência humano-tecnológica oferecida para o desenvolvimento da EaD, considerando o Moodle, os tutores presenciais e a distância, os professores, as condições físicas dos pólos, a interatividade (ferramentas disponíveis e efetivamente utilizadas).

Para analisarmos os dados coletados nos embasaremos em conceitos que nortearão a discussão das categorias acerca das práticas e competências que serão:

**Função social da escola:** consideramos importante que se desenvolva e compreenda o papel social da escola, uma vez que esta é vista como instituição promotora da socialização e preparação do aluno para a atividade de cidadão bem como para o mundo do trabalho. Sendo que essa socialização e preparação são processos complexos caracterizados por divergências e resistências individuais e grupais, uma vez que além de prepará-los com habilidades, capacidades e ideias é preciso também formar atitudes, valores e interesses.

Para Gomez (1998, p. 19), “em primeiro lugar, a vida da aula como a de qualquer grupo ou instituição social pode ser descrita como um cenário vivo de interações onde se intercambiam explícita ou tacitamente ideias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados”.

Dessa forma, é preciso que ocorra uma interação na escola, em sala de aula que envolva as relações sociais possibilitando que se produza a aprendizagem de maneira significativa vislumbrando a troca de ideias, valores, saberes e interesses.

De acordo com Altet (1994, p. 63), “a interação é um processo de comunicação interpessoal, mas é também um fenômeno social; um fenômeno relacional ancorado num sistema que, no que nos diz respeito, é representado pela turma, pela escola, pelo sistema educativo e pela sociedade”.

Vislumbramos assim, a importância do diálogo no processo de interação, uma vez que envolve pensamentos, ações e valores diferentes entre pessoas, entre alunos e professores, professores e professores e entre alunos e alunos. Para Cárrias (2006, p. 5) “a prática educativa se concretiza através das interações e para tal o diálogo se constitui em elemento essencial. Não é possível conceber um crescimento cognitivo, intelectual e humano que não seja fruto destas interações entre pessoas”.

Para Freire (1997, p.153),

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e de, quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

No entanto, vivemos em uma sociedade que evidencia a desigualdade e a discriminação e a escola acaba por realizar um trabalho que minimize os efeitos dessas evidências, pois a escola por si só não pode anular essa situação, isto é, a escola não pode compensar as diferenças provocadas por uma sociedade dividida em classes com oportunidades e possibilidades econômicas, políticas e sociais bem desiguais, mas amenizá-las. (GOMEZ, 1998)

**Domínio dos conteúdos, os seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar:** consideramos o domínio dos conteúdos, os seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar por parte do pedagogo como parte importante para o desenvolvimento do trabalho de interação na escola. O pedagogo precisa transformar a informação em saber através da sua mediação na estruturação da mesma para a apropriação do aluno independentemente do ambiente em que está inserido.

Para Altet (1994, p. 14), “o pedagogo é aquele que facilita a transformação da informação em saber e o saber só se torna conhecimento pelo esforço pessoal de quem aprende”.

Assim, consideramos importante salientar que o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento pedagógico fazem parte da construção do pensamento pedagógico do professor, sendo fundamental a integração teoria e prática.

Entretanto, é preciso que o pedagogo tenha clareza de sua prática, tenha conhecimento e reflita sobre suas ações no desenvolvimento de sua prática, que tenha habilidades e capacidade de aprender e apreender enquanto ensina e facilita a transformação da informação em saber.

Segundo Freire (1996, p. 76), “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Acreditamos que para transformar uma informação em saber é preciso estar aberto para aprender e ensinar, estar aberto ao diálogo, é preciso que se tenha claro que um saber da prática contextualizado pode permitir uma reflexão dessa transformação possibilitando a construção do conhecimento dos conteúdos, articulando-os e desenvolvendo-os em diferentes contextos.

**Domínio do conhecimento pedagógico:** este conceito nos infere a importância de (re)significar as teorias adequadas à prática realizada. Consideramos importante o domínio do conhecimento pedagógico, visto que, esse envolve uma série de saberes quanto a diferentes aspectos que caracterizam a ação docente.

Para Isaia e Bolzan (2007, p. 9) Conhecimento Pedagógico,

caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino - estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura. (MARCELO GARCÍA, 1999) (BOLZAN, D., 2006, p.357)

O conhecimento do conteúdo, a forma como trabalhar esse conteúdo, a realidade em que está inserido, a mediação e a organização do pedagogo nesse processo são alguns saberes que fazem parte da constituição do conhecimento pedagógico.

Ainda de acordo com Bolzan e Isaia (2006, 492)

a orientação pedagógica compreendida aqui como um conjunto de formas de intervenção didática, desenvolvidas pelos professores na prática cotidiana, a partir de seus conhecimentos sobre a matéria a ser desenvolvida, e o modo de ensiná-la e o papel do professor que tem implicação direta na forma de apropriação da sua função de mediador e organizador das situações de ensino. Esse processo de organização pedagógica e sua relação com as ações do professor constituem o conhecimento pedagógico.

Esse processo de organização dos saberes pedagógicos que envolvem tanto o conceitual e teórico, quanto o prático requer uma reflexão da ação do pedagogo, pois ambas fundamentam e direcionam a prática pedagógica deste o que caracteriza a construção do conhecimento pedagógico.

Percebemos então, que a construção do conhecimento pedagógico é relevante para o processo formativo do futuro pedagogo e seu domínio propicia a valorização do seu papel de mediador na transformação da informação em conhecimento.

**Conhecimento do processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica:** acreditamos que para o desenvolvimento coerente da prática pedagógica é necessário que o pedagogo tenha claro que é preciso ter conhecimento de estratégias que auxiliem na investigação das possibilidades de aperfeiçoamento para o desenrolar das situações de ensino e de seu processo formativo.

Para Maciel (2006, p. 387),

pensar a prática investigativa como um processo formativo, conduz à aprendizagem de como fazê-la, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo. Cada fase cíclica é uma nova proposta para ser investigada e é o meio pelo qual se (re)configura o trabalho cotidiano, ativando-se recursos mediadores auxiliares e sociais.

Esse processo de investigação pode ocorrer de modo contínuo das ações, reflexões, decisões e interações realizadas pelo pedagogo permitindo o aperfeiçoamento da sua prática. Refletir sobre essas investigações, sobre sua prática faz-se indispensável, uma vez que possibilita continuar aprendendo e aperfeiçoando sua mediação e organização do processo ensino-aprendizagem. No entanto, essa reflexão não deve ser inconsciente, é preciso uma reflexão crítica e consciente.

Corroborando com Isaia e Bolzan (2006, p.491)

A reflexão, aqui entendida, não é um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, que pode ser imposto ao fazer

docente, mas uma prática que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica.

Para tanto, acreditamos que em todo o processo formativo, investigativo e de aperfeiçoamento da prática é preciso refletir sobre as decisões, ações e interações realizadas no decorrer desses processos.

**Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional:** todo e qualquer profissional precisa saber gerenciar a qualidade do desenvolvimento da sua ação para seu crescimento profissional.

Sabemos que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre a longo prazo, que envolve diferentes experiências, podendo transcorrer de forma individual e coletiva, a medida que o professor vai adquirindo experiência, sabedoria e consciência profissional quanto ao seu papel de professor. (MARCELO GARCIA, 2009)

Para Isaia (2006, p.375), o desenvolvimento profissional docente compreende,

os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Entendemos então, que o desenvolvimento profissional não se dá de forma linear, é um processo complexo, com momentos de estabilizações e momentos de mudanças, visto que, envolve a construção de um conjunto de saberes que subsidiarão sua ação como professor. O desenvolvimento profissional docente compõe-se como uma aprendizagem ao longo da vida. (MARCELO GARCIA)

Acreditamos que esse processo envolve tanto a dimensão pessoal quanto a dimensão profissional do professor, visto que, compreendemos que o professor-pessoa está indissociado do professor-profissional, estas duas dimensões perpassam o desenvolvimento profissional proporcionando crescimento em ambas as dimensões, entrelaçando-se em um processo complexo onde o professor vai constituindo pouco a pouco.

Dessa forma, entendemos que o gerenciamento do desenvolvimento profissional do pedagogo caracteriza-se como parte integrante da sua formação capaz de desenvolver competências que auxiliarão no processo de construção da sua identidade profissional.

### **3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os dados coletados foram analisados em uma perspectiva quanti-qualitativa, uma vez que foram interpretado em um viés qualitativo, em que foi realizado um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, que embasou as categorias de análise o que permitiu verificar as competências e das práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso de Pedagogia, licenciatura, EaD, da UFSM. Conforme quadro a seguir:



	CATEGORIAS	QUESTÕES COMPETÊNCIAS	QUESTÕES PRÁTICAS
<p><b>RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002</b></p> <p><i>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</i></p> <p>Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores</p>	<p>Compreensão do papel social da escola.</p>	<p>1 O curso proporcionou identificar a realidade sociocultural e escolar dos seus alunos.</p> <p>12 Durante suas práticas você estabeleceu diálogo com os pais de seus alunos.</p> <p>13 Durante suas práticas você estabeleceu diálogo com relações sociais na comunidade.</p> <p>24 Durante o curso você foi incentivado a participação em entidades de classe e movimentos sociais.</p> <p>25 O curso estimulou a responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade.</p>	<p>2 Identificação e valorização das diferenças e/ou singularidades dos seus alunos.</p> <p>5 Elaboração de projetos educativos com base na problematização da realidade.</p> <p>23 Atendimento de apoio à comunidade.</p> <p>24 Atividades complementares com ações comunitárias.</p>
	<p>Domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.</p>	<p>17 Durante o curso você organizou e desenvolveu ações pedagógicas em contextos formais e não-formais.</p> <p>21 Durante o curso você conseguiu aplicar a teoria desenvolvida na sua prática docente.</p> <p>23 Você recebeu orientações para lidar com as diferenças étnicas e socioeconômicas dos alunos.</p>	<p>3 Investigação de contextos culturais e multiculturais.</p> <p>6 Participação em diferentes projetos da comunidade escolar e acadêmica.</p> <p>10 Realização de diferentes práticas educativas em distintos espaços educativos (escolas, ONGs, monitorias, co-regências, etc.).</p> <p>13 Discussão de filmes.</p> <p>15 Planejamento de pequenas práticas (observações e/ou intervenções) para os diferentes espaços educativos.</p> <p>20 Participação em atividades utilizando os recursos de tecnologia da informação e da comunicação aplicadas a educação a distância.</p> <p>21 Realização de ações pedagógicas em</p>

<p>da sociedade democrática;</p> <p>II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p>	<p>Domínio do conhecimento pedagógico</p>	<p>3 Durante o estágio você percebeu diferenças no modo de aprender dos seus alunos?</p> <p>4 Durante o curso você foi preparado para trabalhar com dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Considere as opções abaixo: Dificuldade de leitura e escrita. Dificuldade lógico- matemática. Dificuldade de trabalho em equipe.</p> <p>6 Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos seus alunos.</p> <p>7 Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem de alunos inclusos (portadores de necessidades especiais de aprendizagem).</p> <p>18 Durante o curso você aprendeu como avaliar ações educativas.</p> <p>19 Durante o curso você aprendeu a planejar baseando-se no modo de aprender dos seus alunos.</p>	<p>contextos formais e não-formais.</p> <p>4 Registro de histórias do grupo, estabelecendo relações teórico-práticas.</p> <p>7 Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada.</p> <p>8 Estudo de diferentes teóricos relacionando à realidade com alunos inclusos.</p> <p>14 Vivência de processos de avaliação.</p>
	<p>Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.</p>	<p>2 O curso proporcionou o desenvolvimento de habilidades para o domínio de sua turma.</p> <p>5 Durante o curso você foi preparado para identificar em seus alunos: dependência química, maus tratos, negligência, abandono, bullying.</p> <p>9 Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver</p>	<p>1 Participação em comunidades de aprendizagem, identificando problemas e possíveis soluções.</p> <p>9 Vivências de situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula.</p> <p>16 Organização de situações de ensino e de aprendizagem a partir da observação e verificação dos resultados obtidos.</p>

		<p>conflitos em sala de aula.</p> <p>10 Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver conflitos do ambiente escolar.</p> <p>11 Durante suas práticas você interagiu com seus alunos fora da sala de aula.</p> <p>15 Durante o curso foram trabalhadas a aplicação de diferentes estratégias didáticas.</p>	<p>17 Utilização de diferentes formas de expressão: plástica, escrita, oral, corporal, digital, gestual, etc.</p> <p>22 Análise de estudos de caso, relatos de experiências, práticas educativas diferenciadas.</p>
	<p>Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p>	<p>8 Durante o curso foram proporcionados a você momentos de trabalho em equipe relacionados ao curso. (eventos, grupos de estudo, pesquisa, extensão...).</p> <p>14 Durante o curso foram desenvolvidos referenciais teóricos para sustentar sua prática docente.</p> <p>20 Você acredita ser importante manter-se atualizado para qualificar a sua prática pedagógica.</p> <p>22 O curso proporcionou a você melhora na sua habilidade comunicativa.</p>	<p>7 Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada.</p> <p>11 Participação em eventos.</p> <p>12 Visitas a diferentes contextos educativos com problematização e registros.</p> <p>18 Participação em grupos de estudo.</p> <p>19 Desenvolvimento de pesquisas e/ou publicações.</p>

Quadro 2 – Categorias de análise baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para Educação Básica.



Para a análise e discussão dos resultados delineamos o perfil dos participantes da pesquisa percebemos que na amostra de 85 estudantes a sua maioria, isto é, 51% dos estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia encontra-se com idade entre 25 e 35 anos o que evidenciando que estão na fase adulto jovem. Como vemos no gráfico a seguir:

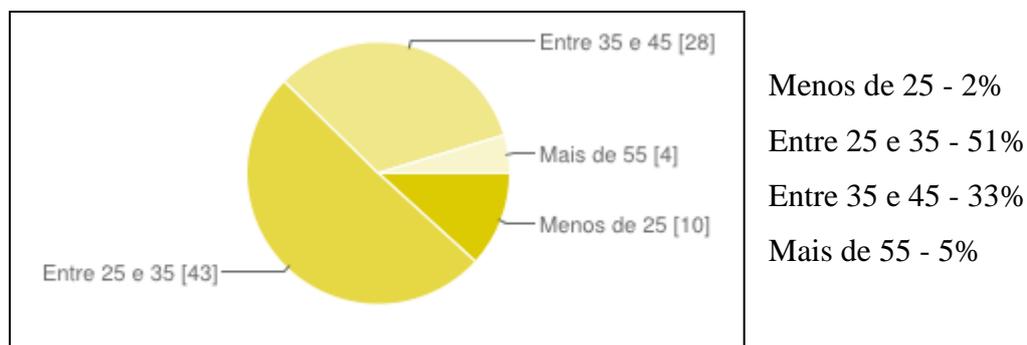


Gráfico 1. Idade (anos)

Outra característica que descreve o grupo participante da pesquisa é a atuação como professor dos 85 participantes, 27, isto é, 31,8% já exercem a profissão de professor.

Como já foi mencionado para a análise dos resultados que correspondem as competências e práticas desenvolvidas no curso de Pedagogia EaD, utilizou-se as competências citadas nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica. Assim, a seguir apresentaremos e discutiremos cada categoria:

### 3.1 Compreensão do papel social da escola

Essa categoria é considerada de extrema importância, visto que a escola pode propiciar ao educando uma formação cidadã crítica, reflexiva, de valores, ideias e interesses, preparando-o também para o mundo do trabalho, considerando a realidade em que está inserida. Dessa forma, as competências a serem desenvolvidas são as que Zabalza (2007) denomina **competências formativas** e devem levar em conta a realidade sociocultural, as inter-relações e o diálogo com os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem e toda a comunidade escolar. (FREIRE, 1997)

#### 3.1.1 Competências relacionadas à categoria

Conforme os gráficos abaixo, podemos visualizar a opinião dos participantes quanto o desenvolvimento das possíveis competências que caracterizam essa categoria.

No gráfico 2 verificamos que a maioria das respostas dadas a questão identificar a realidade sociocultural e escolar do aluno, esboça que essa competência é trabalhada durante a sua formação, uma vez que 49% dos estudantes considerou que *sempre* o curso propiciou momentos de estudos que desenvolveram conhecimento que deram subsídios a construção dessa competência. Esse questionamento nos infere ao fato da importância das interações em que ocorram trocas de valores, ideias e interesses diferentes. (GOMEZ, 1998)

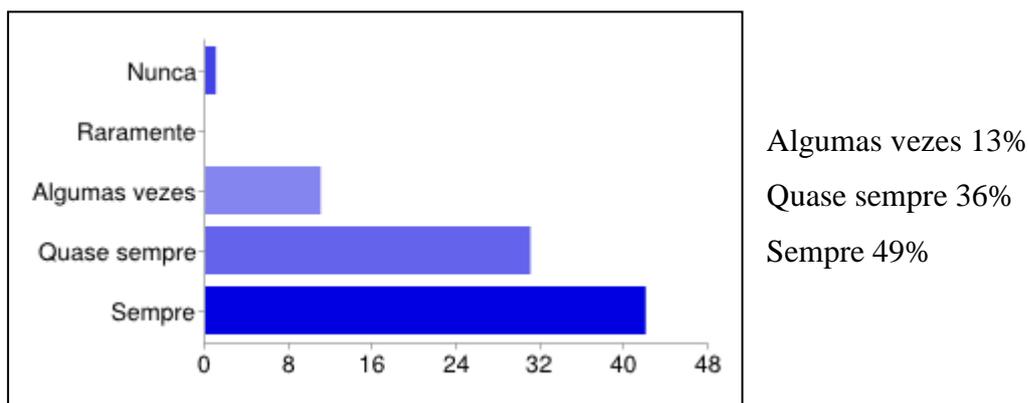


Gráfico 2. O curso proporcionou identificar a realidade sociocultural e escolar dos seus alunos.

Já quando perguntados sobre o estabelecimento de diálogos com os pais, alunos e comunidade, percebemos que isso ocorreu em sua maioria, isto é, para 33% dos respondentes *algumas vezes*, porém ficaram praticamente em nível de igualdade as respostas *quase sempre* e *sempre* com 22% e 24%, respectivamente quanto ao diálogo com pais e aluno conforme o gráfico 3. O que também ocorreu na pergunta sobre o diálogo com comunidade, que em sua maioria de respostas ficou em algumas vezes 28%, sempre 25% e quase sempre 24%, gráfico 4.

Esse fato nos remete a importância do diálogo nos processos de ensino e de aprendizagem, pois assim se constrói uma relação de confiança e respeito, essa relação é mediada pela linguagem como forma de buscar conhecer e aprimorar a prática educativa. Essa questão nos reporta ao que Freire (1997) nos evoca sobre a importância de conhecermos a realidade do nosso aluno para desenvolvermos uma prática reflexiva e aberta a nossa ação docente.

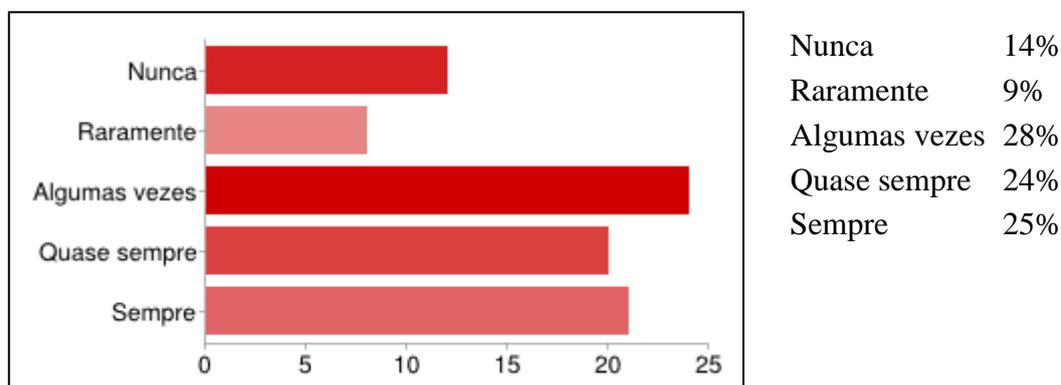
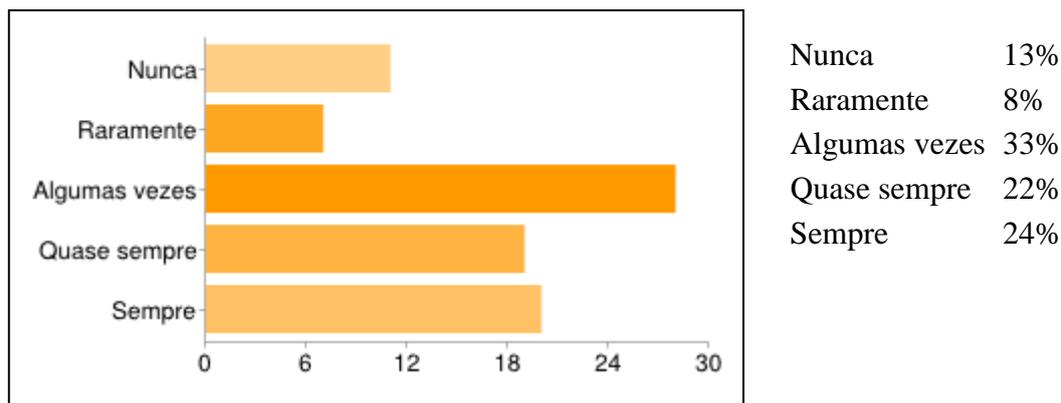


Gráfico 4. Durante suas práticas você estabeleceu diálogo com relações sociais na comunidade.

No entanto, quando perguntados sobre o incentivo a participar em entidades de classe e movimentos sociais a maioria respondeu que *raramente*, representando 27% dos participantes da pesquisa, seguido da resposta *quase sempre* e *algumas vezes* com 24% e 22% respectivamente, conforme gráfico a seguir:

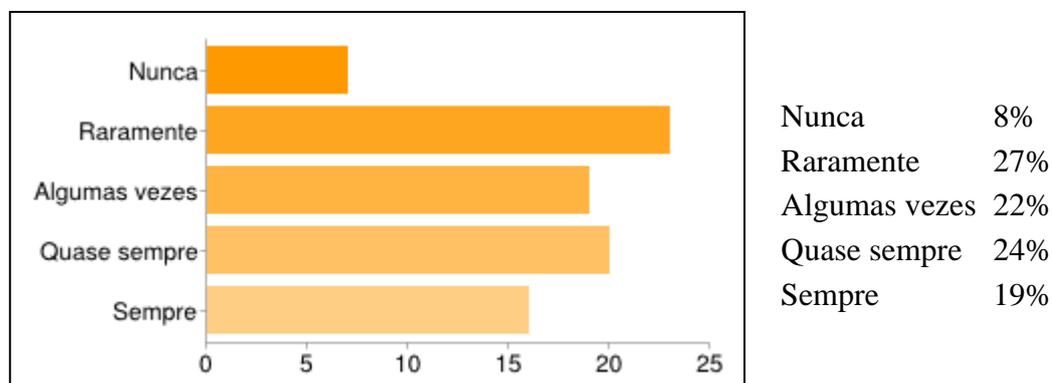


Gráfico 5. Durante o curso você foi incentivado a participação em entidades de classe e movimentos sociais.

Esse dado nos aponta ao fato da pouca importância dada à participação em movimentos sociais, o que nos faz pensar em até que ponto somos estimulados a desenvolver nosso papel de pedagogo, de mediador na transformação da informação em conhecimento e diferentes contextos (ALTET, 1994). A sociedade em que vivemos caracteriza-se pela desigualdade e discriminação social e, muitas vezes, cabe a nós alentar essas características, à medida que podemos possibilitar a interação e a troca de valores entre as diferentes classes sociais. (GOMEZ, 1998)

E como última questão de competências que caracterizam essa categoria, estímulo a responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade, percebemos que 64% dos respondentes, como vemos no gráfico 5, acreditam que sempre foram estimulados, isto é, de acordo com eles o curso de Pedagogia EaD desenvolve essa competência. Segundo Freire (1997, p.126) “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.”

Dessa forma, acreditamos que se realmente tal competência for desenvolvida podemos de alguma forma pensar uma educação de qualidade, vista como prática social que possibilite (trans)formar a sociedade em um lugar democrático, crítico e consciente do papel do cidadão.

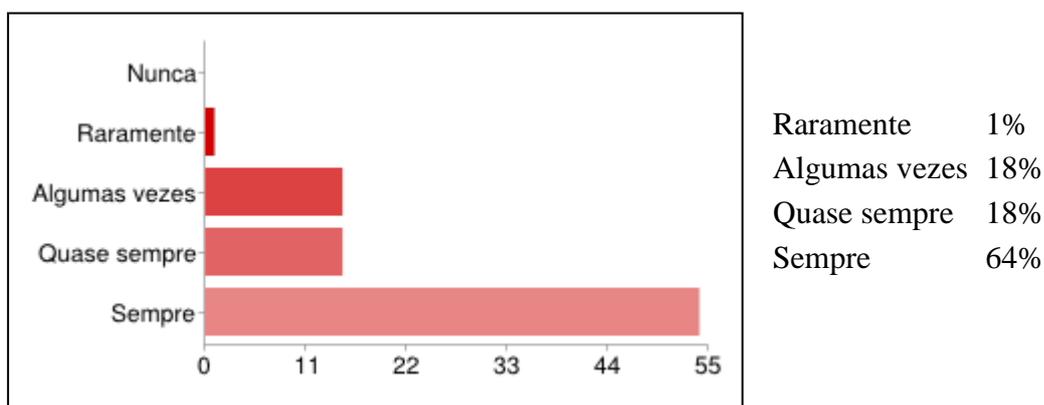


Gráfico 6. O curso estimulou a responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade.

### 3.2.1 Práticas relacionadas à categoria Compreensão do papel social da escola

Para tanto, acreditamos que para o desenvolvimento das competências trabalhadas acima, é preciso utilizar-se de práticas pedagógicas para o desenvolvimento dessas competências. Assim, realizamos uma enquete que delinea a execução dessas práticas para o

desenrolar das competências que configuram essa categoria *compreensão do papel social da escola*.

Como primeira prática pedagógica trazemos a questão quanto a identificação e valorização das diferenças e/ou singularidades dos alunos, na qual verificamos que 34% como podemos visualizar no gráfico dos participantes da pesquisa inferem que essa pratica é trabalhada durante o curso, propiciando a união do conhecimento, da teoria com a prática. Esse dado nos remete ao pensar a escola como um meio em que ocorrem interações e trocas de valores e ideias que divergem e constituem as relações sociais, muitas vezes caracterizadas pelas diferenças sociais impostas pela sociedade. (GOMEZ, 1998)

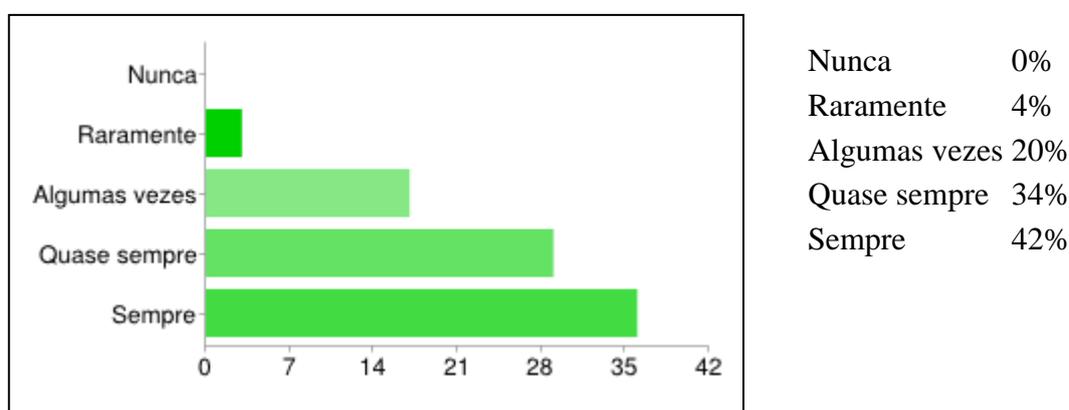


Gráfico 7 – Identificação e valorização das diferenças e/ou singularidades dos seus alunos.

Outra prática pedagógica questionada aos estudantes é a relacionada aos projetos educativos baseados na problematização da realidade, para qual grande parte dos estudantes respondeu que *algumas vezes*, 25% ou *quase sempre* 22% foram proporcionadas a construção dessa prática. Essa prática é muito discutida durante a formação e também depois durante a atuação como pedagogo, pois é considerada de suma importância no desenvolvimento da transformação da informação em conhecimento, visto que, ensinando se aprende e aprendendo se ensina (FREIRE, 1997).

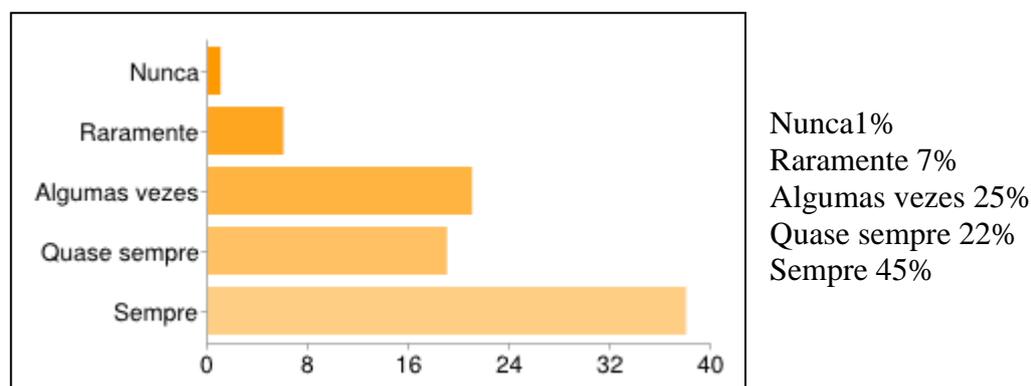


Gráfico 8 – Elaboração de projetos educativos com base na problematização da realidade.

Quando perguntados quanto ao atendimento de apoio à comunidade, pudemos perceber que a grande maioria dos respondentes afirmou que *raramente* 25% ou *algumas vezes* 24% o curso propiciou essa prática, (gráfico 9) e quanto ao desenvolvimento a atividades complementares com ações comunitárias, tivemos uma proximidade de resultados com a questão anterior, pois verificamos que a maioria dos respondentes também constata que *raramente* 24% e *algumas vezes* 26% foram oportunizadas atividades que caracterizam essa prática (gráfico 10). Consideramos essa prática relevante para a constituição do pedagogo, pois possibilita a construção da relação que vislumbra a minimização das diferenças entre classes, no entanto, podemos perceber que na formação desses futuros pedagogos não é dado ênfase a constituição dessa prática.

Visualizemos gráficos 9 e 10:

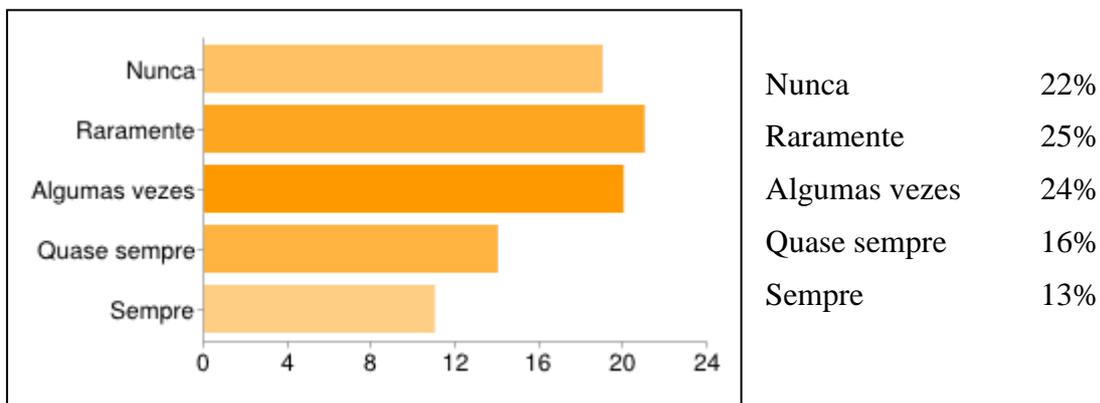


Gráfico 9 - Atendimento de apoio à comunidade.

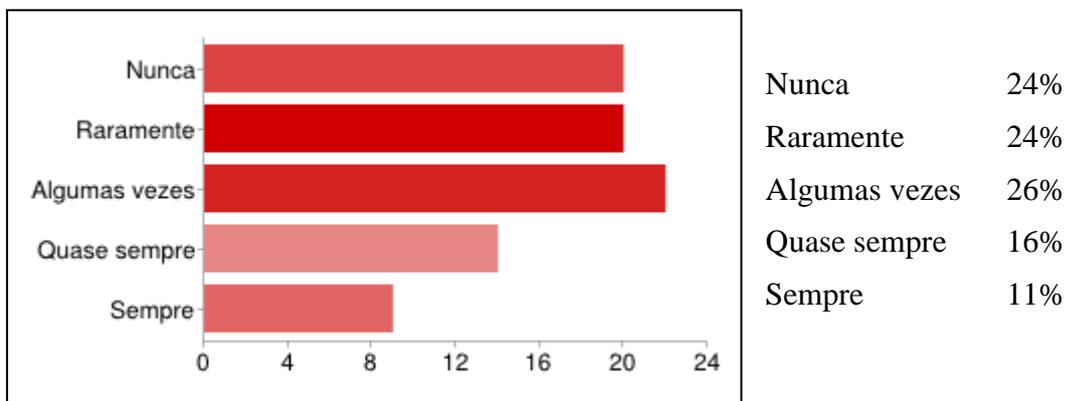


Gráfico 10 – Atividades complementares com ações comunitárias.

Nessa categoria pudemos verificar a importância da função social da escola, visto que, é preciso se desenvolver competências e práticas que valorizem a construção do ser social, da transformação da informação em conhecimento mediada pelo pedagogo, contextualizada considerando interações que estimulem a troca de valores, ideais e interesses.

### 3.2 Domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.

Essa categoria caracteriza-se como sendo parte importante na construção dos conhecimentos, visto que, envolve a transformação de informação em conhecimento mediada pelo pedagogo, considerando a aquisição desse conhecimento independente do contexto implicando na articulação desse conhecimento de forma interdisciplinar. Considera-se importante o domínio dos conteúdos, pois é preciso conhecer seus significados para desenvolver a transformação.

#### 3.2.1 Competências relacionadas à categoria

No gráfico 11 podemos visualizar as respostas dadas a questão sobre organização e desenvolvimento de ações pedagógicas em contextos formais e não-formais, considerada uma das competências que devem ser desenvolvidas no curso. Verificamos, então, que a maioria respondeu que *sempre*, 34%, tiveram atividades que subsidiaram a organização e o desenvolvimento de ações pedagógicas em diferentes contextos, ficando em igualdade de repostas as opções *algumas vezes* e *quase sempre*, 29%.

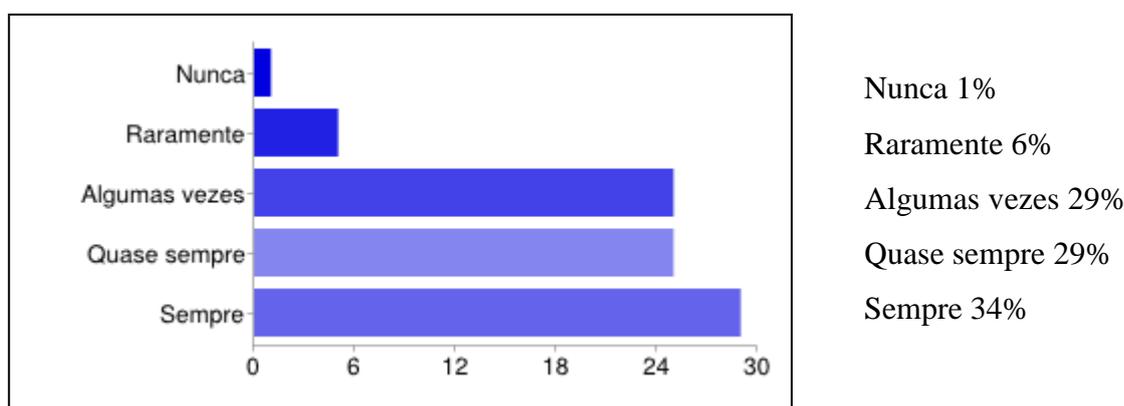


Gráfico 11 – Durante o curso você organizou e desenvolveu ações pedagógicas em contextos formais e não-formais.

Para tanto, consideramos relevante esse dado, pois percebemos a importância da construção de um conhecimento sólido, da construção de um saber-fazer fundamentado que permita ações em contextos diferentes e complexos, exigindo reflexão e diálogo acerca da

realidade. É necessário ter preparação para as mudanças que vão ocorrendo em diferentes contextos, sabendo adequar suas ações as necessidades dos alunos. (IMBERNON, 2006)

Outra situação que implica o desenvolvimento de competências que caracterizam a categoria citada é a que constitui a questão durante o curso, aplicação a teoria desenvolvida na sua prática docente, na qual os respondentes em sua maioria afirmaram que quase *sempre* 46%, foram proporcionados momentos em que puderam aplicar a teoria com a prática. Visualizemos o gráfico:

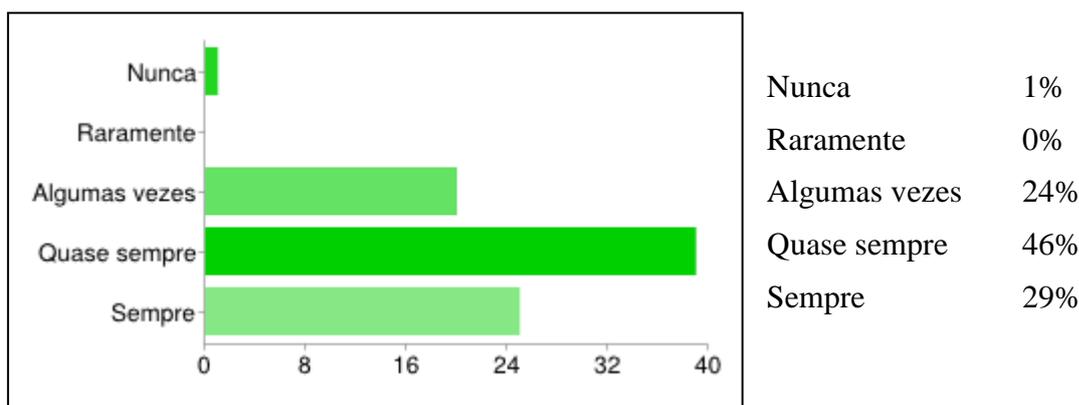


Gráfico 12 – Durante o curso, você conseguiu aplicar a teoria desenvolvida na sua prática docente

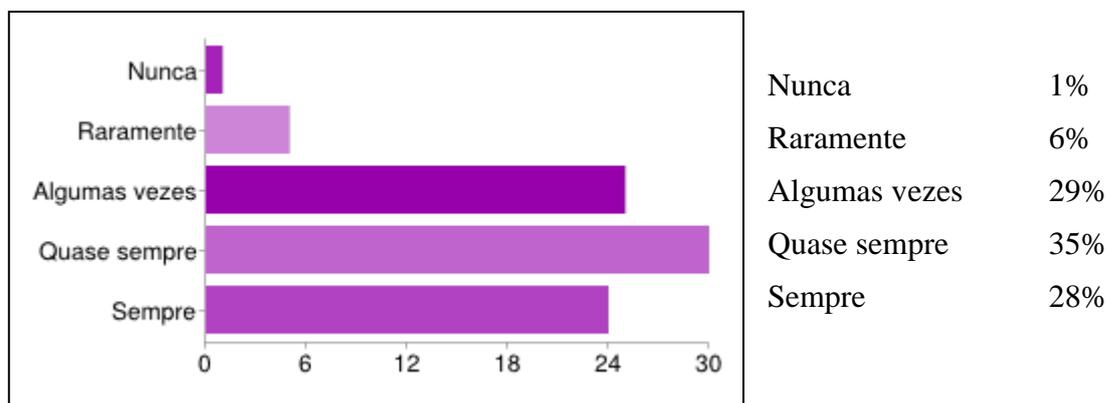
Vimos então que, durante a formação desse futuro pedagogo, essa união entre teoria e prática foi buscada. Esse fato nos remete a refletir a questão sempre muito debatida sobre a relação teoria e prática, sobre o quanto essa união realmente ocorre. Sabemos da importância dessa relação, uma vez que, acreditamos que a prática pedagógica precisa articular saberes e fazeres, considerando a troca permanente entre o professor e os estudantes. No entanto, ainda há uma resistência e uma visão desarticulada dessa fusão que considera ser preciso se ter a teoria para se desenvolver a prática. (FERNANDES e GENRO, 2009)

3.2.2 Práticas relacionadas à categoria Domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.

Veremos a seguir as práticas realizadas para o desenvolvimento das competências relativas à categoria.

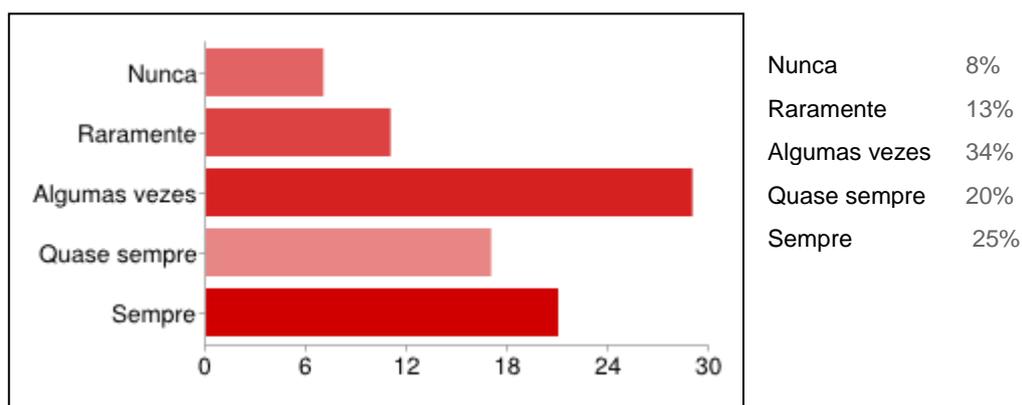
Iniciaremos com a questão *investigação de contextos culturais e multiculturais*, na qual 35% (gráfico 13) dos participantes da pesquisa responderam que quase sempre tiveram atividades que envolvessem a prática tal prática. Sabemos da importância de se ter

conhecimento da realidade em que estamos inseridos e isso envolve os diferentes contextos culturais e multiculturais em que a escola, os alunos, os pedagogos, enfim, a comunidade escolar está envolvida. Essa interação é considerada também como um processo social, uma vez, que está alicerçado em um sistema educativo e na sociedade (ALTET, 1994)



Gráfico 13 – Investiga o de contextos culturais e multiculturais.

Outra prática debatida foi com rela o   questão Participa o em diferentes projetos da comunidade escolar e acadêmica, na qual verificamos que 34% dos participantes responderam que quase sempre participaram de projetos que envolvessem ou a comunidade escolar ou acadêmica. No entanto, consideramos relevante também que a maioria, isto  , 45% apontou ter participado *quase sempre* ou *sempre* de diferentes projetos sejam acadêmicos ou escolares. Como verificamos no gráfico a seguir:



Gráfico 14 – Participa o em diferentes projetos da comunidade escolar e acadêmica.

Esses dados nos levam a inferir sobre um fator que consideramos importante no processo formativo, a forma o inicial, vista como um processo de socializa o profissional que possibilita uma constru o sólida de um conhecimento, proporcionando o desenvolvimento de um trabalho educativo complexo, reflexivo e flexível fundamentado em

suas ações. Assim, vemos a participação em projetos como uma forma de construção desse conhecimento que possibilita uma interação e uma socialização que favorecem uma formação inicial consistente e reflexiva.

Quando perguntados quanto a realização de diferentes práticas educativas em distintos espaços educativos (escolas, ONGs, monitorias, co-regências, etc.), discussão de filmes e realização de ações pedagógicas em contextos formais e não-formais, percebemos que em ambas as perguntas a maioria dos respondentes afirmou que *algumas vezes* 34%, 38% e 33% respectivamente foram proporcionados momentos que abordassem atividades que envolvessem essa prática. Como vemos nos gráficos a seguir:

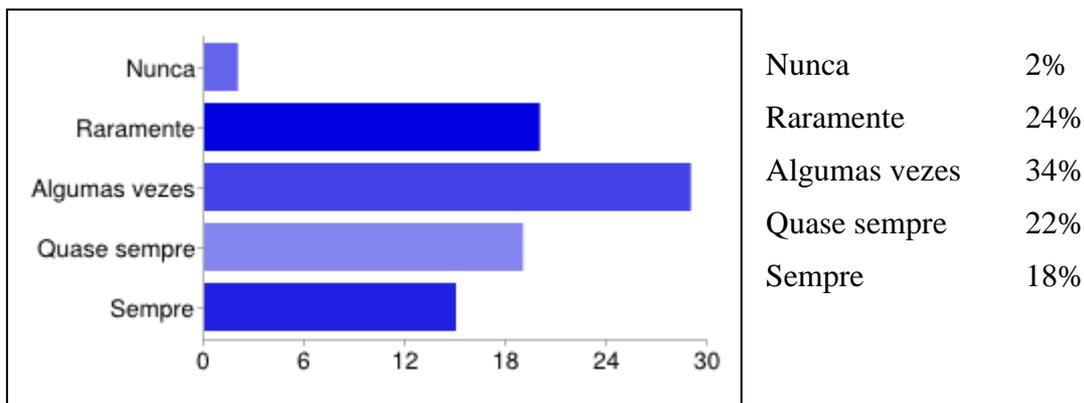


Gráfico 15 – Realização de diferentes práticas educativas em distintos espaços educativos (escolas, ONGs, monitorias, co-regências, etc.).

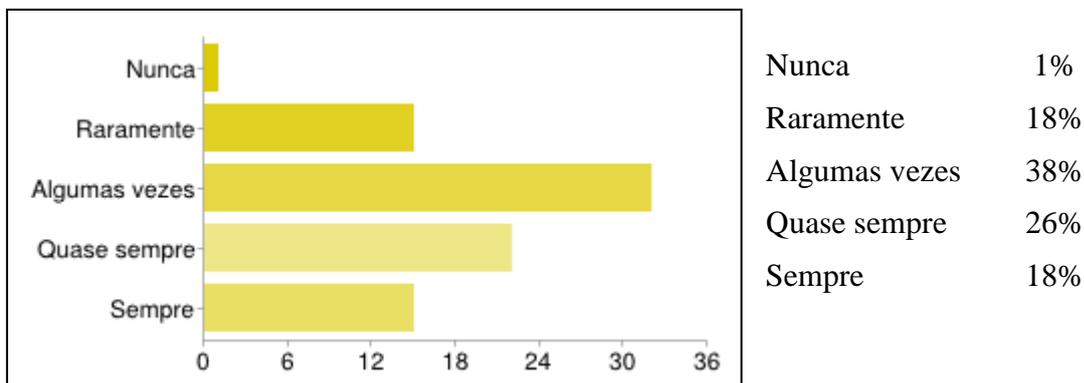


Gráfico 16 – Discussão de filmes.

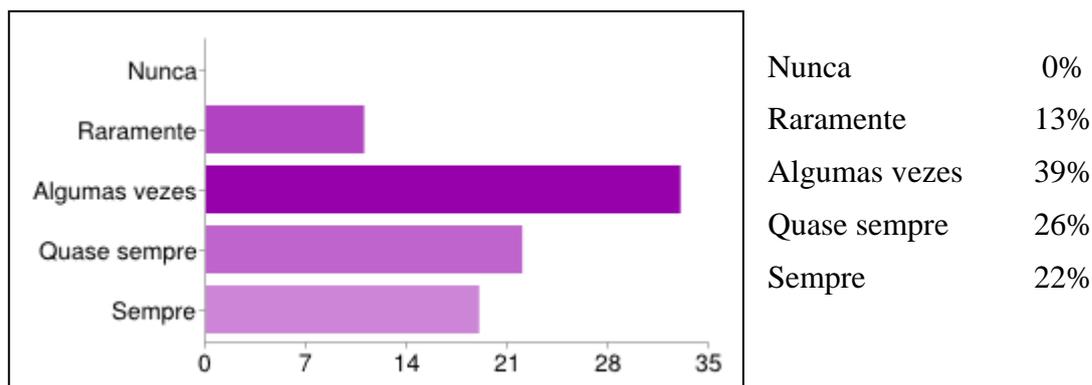


Gráfico 17 – Realização de ações pedagógicas em contextos formais e não-formais.

Esses dados nos remetem a refletir a importância dada às práticas pedagógicas que envolvam a interação como um processo de comunicação, troca, socialização e diálogo, em que a prática seja vista como um meio de aproximação das diferentes ações realizadas em diferentes contextos que possibilitem a minimização das desigualdades sociais e a oportunidade de abertura a reflexão acerca da prática docente.

Já quando perguntados sobre o planejamento de pequenas práticas (observações e/ou intervenções) para os diferentes espaços educativos a maioria respondeu que *quase sempre* ou *sempre*, 36% e 33% (gráfico 18), respectivamente foram proporcionadas experiências que desenvolvessem essa prática. Percebemos então, que essa prática é relevante para o processo formativo do pedagogo, visto que, possibilita a interação desse futuro profissional com espaços educativos integrando a teoria e a prática, possibilitando uma reflexão da sua prática docente.

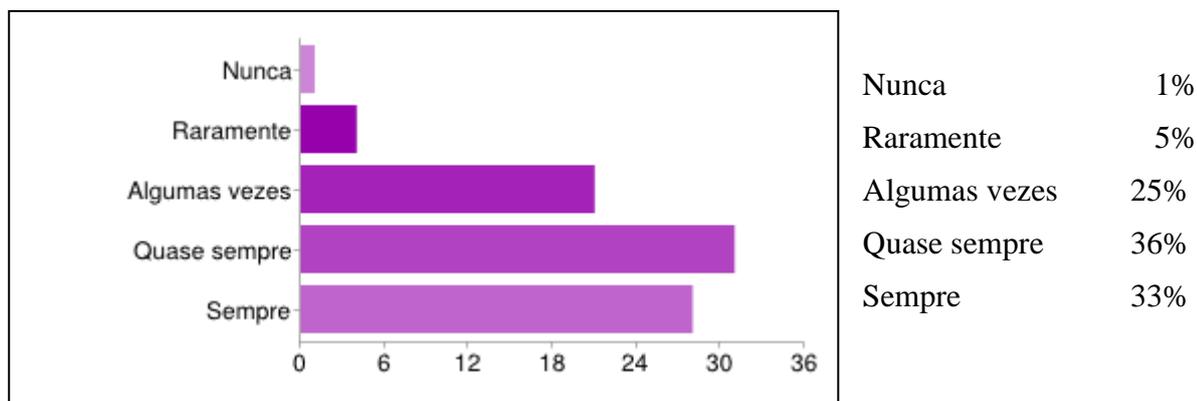


Gráfico 18 – Planejamento de pequenas práticas (observações e/ou intervenções) para os diferentes espaços educativos.

Outra prática analisada refere-se à participação em atividades, utilizando os recursos de tecnologia da informação e da comunicação aplicadas a educação a distância, 35% dos

respondentes afirmaram que *sempre* foram propiciadas experiências que possibilitaram o desenvolvimento dessa prática. Esse fato nos leva a pensar se essa prática é desenvolvida por se tratar de um curso a distância ou é desenvolvida por realmente levar em conta a importância de saber utilizar esses recursos? Sabemos que o uso desses recursos possibilita a democratização e o acesso ao conhecimento por parte da sociedade e propicia também aprendizagens significativas por meio de uma ambiência humano-tecnológica de qualidade.

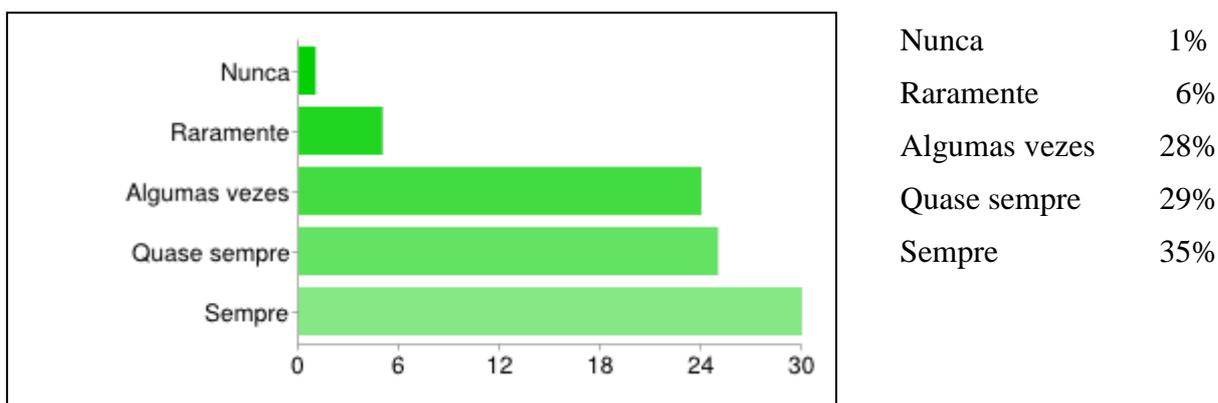


Gráfico 19 – Participação em atividades utilizando os recursos de tecnologia da informação e da comunicação aplicadas à educação a distância.

### 3.3 Domínio do conhecimento pedagógico

Essa categoria caracteriza-se por envolver a (re)significação das teorias adequadas a prática e por englobar uma série de saberes quanto a diferentes aspectos que constituem a construção docente. Dessa forma, consideramos relevante o desenvolvimento de competências e práticas que propiciem a composição do ser pedagogo como um mediador nos processos de ensino e de aprendizagem.

#### 3.3.1 Competências relacionadas à categoria

Veremos a seguir as possíveis competências que constituem a categoria citada acima.

Como primeira questão a relacionada a competências envolvendo o estágio e a percepção de diferenças no modo de aprender dos seus alunos, a qual a maioria respondeu que *quase sempre* ou *sempre*, 40% e 38%, respectivamente (gráfico 20), foram proporcionadas ações que possibilitaram o desenvolvimento dessa competência. Esses dados nos levam a reflexão sobre os diferentes saberes necessários pelo pedagogo para a mediação dos processos

de ensino e de aprendizagem considerando as peculiaridades e singularidades de cada educando, seu contexto e organização pedagógica.

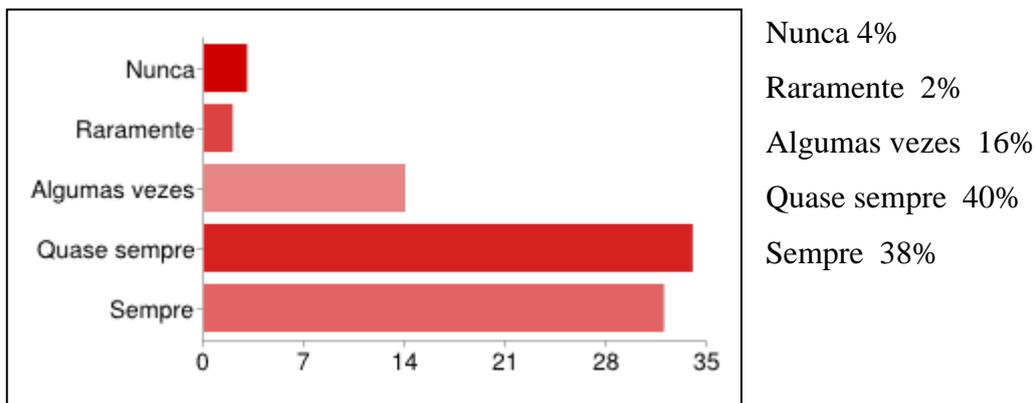


Gráfico 20 – Durante o estágio você percebeu diferenças no modo de aprender dos seus alunos.

Outra pergunta que caracteriza a construção da competência que está sendo explorada, está relacionada a questão preparação para trabalhar com dificuldades de aprendizagem dos seus aluno que considerou as opções Dificuldade de leitura e escrita (gráfico 21); dificuldade lógico- matemática (gráfico 22) e dificuldade de trabalho em equipe (gráfico 23). Veremos a seguir os gráficos que correspondem às opções respectivamente.

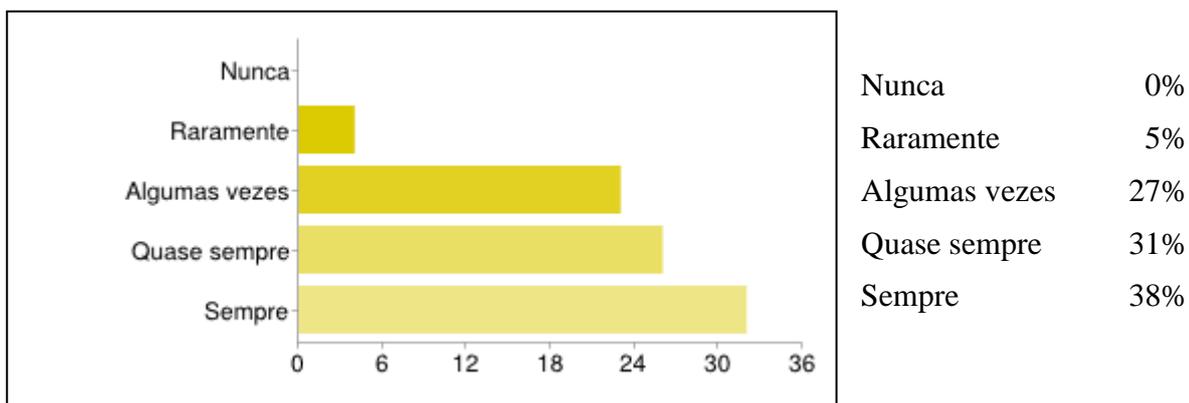


Gráfico 21 - Dificuldade de leitura e escrita.

Nessa opção da questão podemos perceber que *sempre*, 38%, sendo seguida por 31% *quase sempre*, dos respondentes afirmaram que são desenvolvidas ações que proporcionam a construção dessa competência, o que nos induz a pensar que durante realização do curso de pedagogia EaD são dados subsídios teóricos que auxiliam no desenvolvimento de saberes que

buscam o conhecimento de habilidades e intervenções didáticas que possibilitem o trabalho com as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

Os próximos gráficos trazem os dados relativo a segunda e a terceira opções que tratam da dificuldade lógico-matemática e dificuldade de trabalho em equipe, respectivamente, as quais nos mostram que a maioria, isto é, 34%, dos participantes respondeu que *sempre* foram desenvolvidas atividades que caracterizaram a construção teórico-prática para o trabalho a ser realizado com as dificuldades dos alunos com relação as aprendizagens lógico-matemática e trabalho em equipe, considerando a organização pedagógica e sua relação com as ações do pedagogo o que constitui o conhecimento pedagógico. (BOLZAN e ISAIA, 2006)

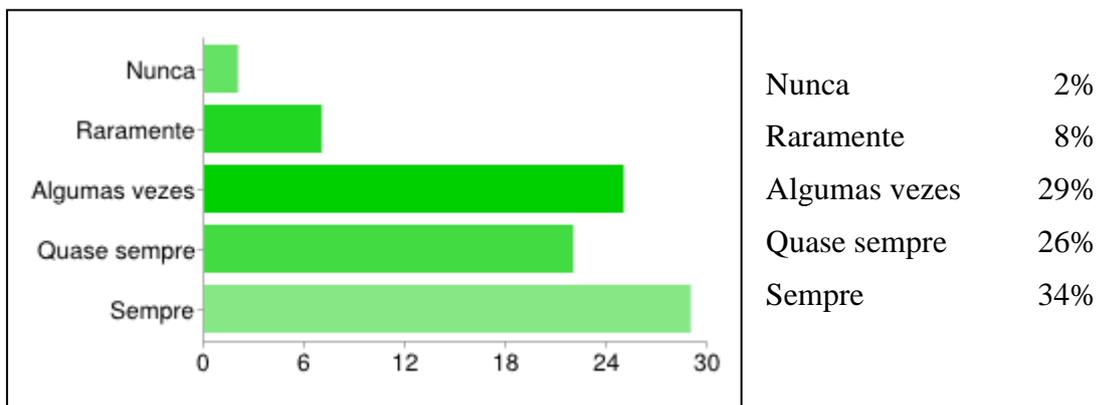


Gráfico 22 – Dificuldade lógico-matemática.

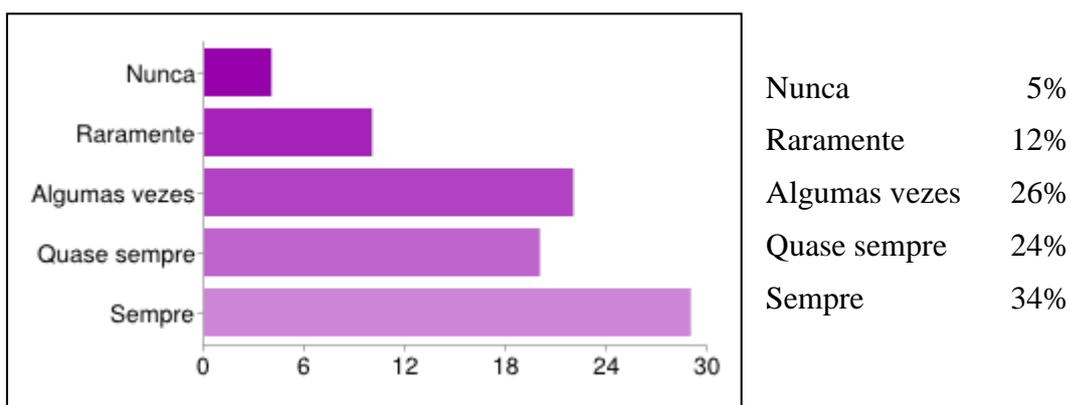


Gráfico 23 – Dificuldade de trabalho em equipe.

Consideramos ainda as questões sobre o desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem de estudantes

inclusos (com de necessidades especiais de aprendizagem). Nas quais a maioria dos respondentes afirmou que *quase sempre*, isto é, 41% e 32%, conseguiram desenvolver práticas pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos seus alunos. No entanto, ao analisarmos as demais respostas percebemos que há uma diferença significativa quanto a resposta *sempre*, visto que, no gráfico 22, 38% dos participantes que afirmaram sempre conseguiram desenvolver práticas pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos alunos e no gráfico 23 somente 22% dos respondentes afirmaram *sempre* conseguir a desenvolver essas práticas com alunos inclusos.

Esse fato nos remete a refletir até onde o discurso da inclusão de alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares acontece, uma vez que, a diferença apresentada nas questões dos gráficos 23 e 24, não nos parece que se é dada a devida atenção a formação dos futuros pedagogos, que atuarão mediando o processo de ensino-aprendizagem.

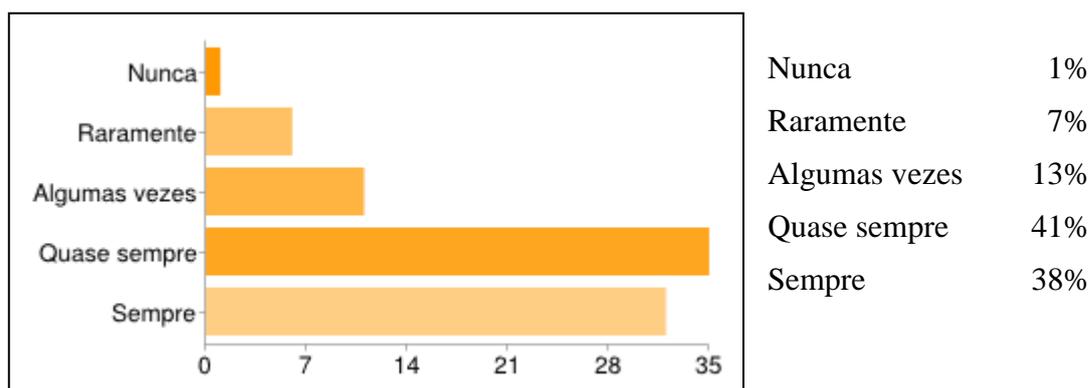


Gráfico 24 – Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

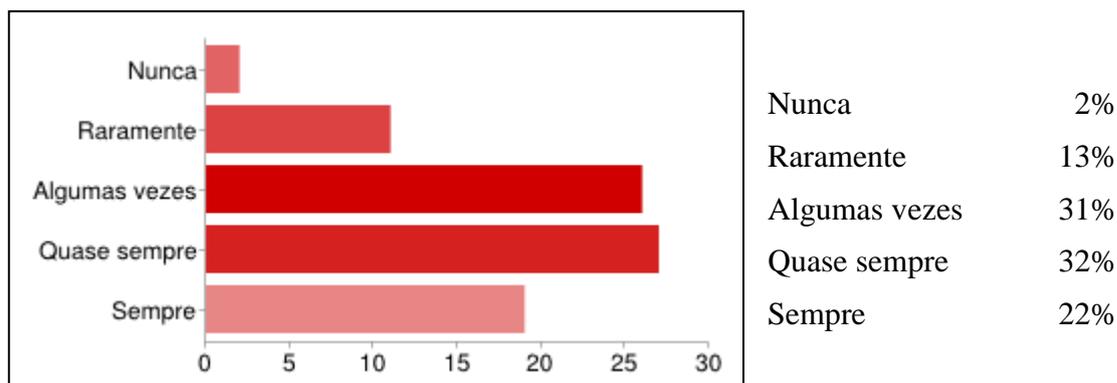


Gráfico 25 – Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem de alunos inclusos (com de necessidades especiais de aprendizagem)

Outra pergunta realizada aos participantes da pesquisa envolveu a aprendizagem de como avaliar ações educativas, na qual a maioria respondeu, isto é, 42% (gráfico 24) que *sempre* foram proporcionados momentos que desenvolveram a aprendizagem de como avaliar ações educativas, sendo seguida da resposta quase sempre que teve 38% da afirmação dos respondentes.

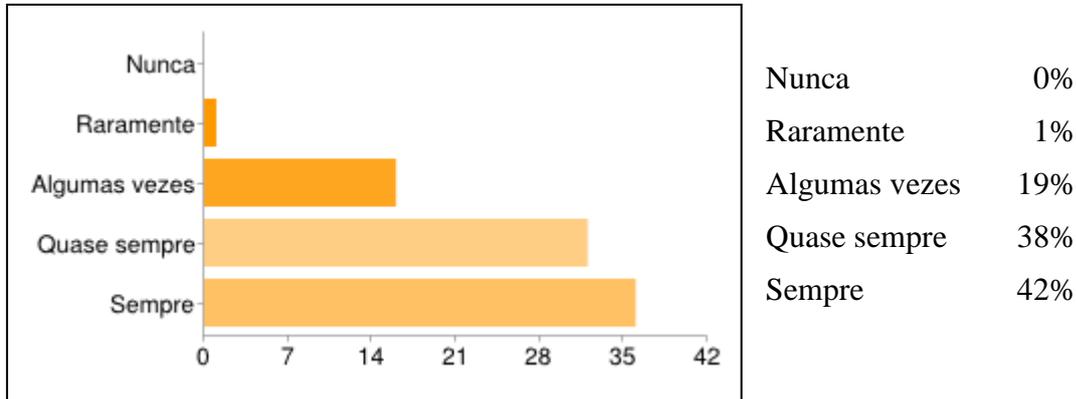


Gráfico 26 – Durante o curso você aprendeu como avaliar ações educativas.

Quando perguntados se foi possibilitado a aprendizagem de planejar baseando-se no modo de aprender de seus alunos, pudemos perceber que a maioria, 48%, dos participantes afirmou que *sempre*, seguida a resposta *quase sempre*, 36%, tiveram momentos que propiciaram atividades que deram subsídios que proporcionaram o planejamento baseado no modo de aprender dos alunos.

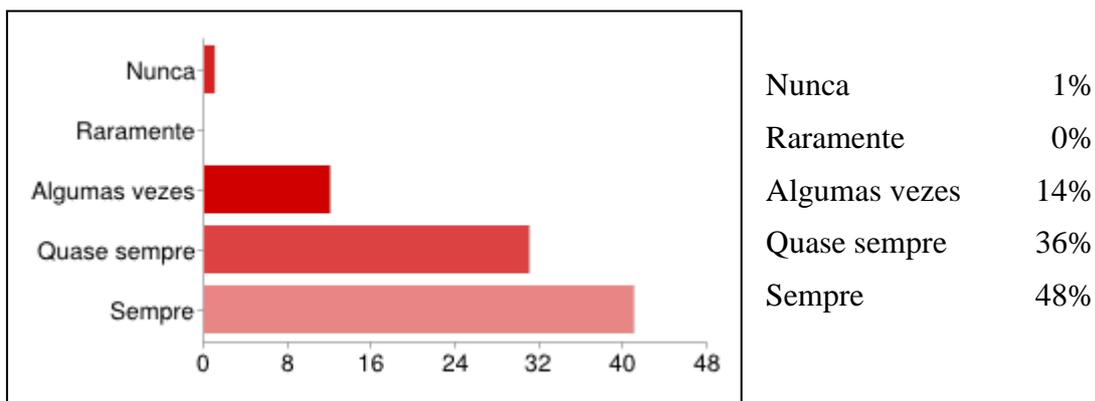


Gráfico 27 – Durante o curso você aprendeu a planejar baseando-se no modo de aprender dos seus alunos.

Salientamos aqui a importância dessas competências para o processo formativo e para o desenvolvimento da categoria **Domínio do conhecimento pedagógico**, uma vez que, essa

caracteriza o processo de construção do conhecimento pedagógico e a organização de estratégias e práticas que possibilitem a mediação do pedagogo na aprendizagem.

### 3.3.2 Práticas relacionadas à categoria domínio do conhecimento pedagógico

Visualizaremos a seguir as questões que constituem algumas práticas desenvolvidas que caracterizam a categoria citada.

Como primeira questão, temos a que envolve Registro de histórias do grupo, estabelecendo relações teórico-práticas, em que a maioria dos participantes respondeu que *quase sempre*, 36%, foi estabelecido o registro de histórias de grupo com relações teórico-práticas, sendo essa resposta seguida de outra duas alternativas *algumas vezes* e *sempre*, 26% em cada opção, em que os respondentes afirmaram o registro das histórias considerando a relação teoria e prática.

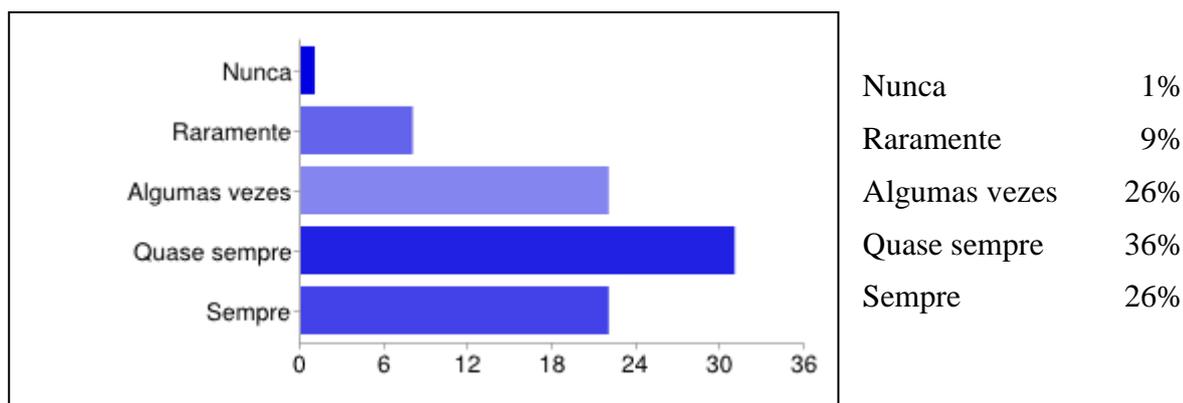


Gráfico 28 - Registro de histórias do grupo, estabelecendo relações teórico-práticas.

Quando perguntados quanto ao estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada e ao estudo de diferentes teóricos relacionando à realidade com alunos inclusos, percebemos que durante o curso foi proporcionado momentos de estudos sobre distintos teóricos. No entanto, há uma pequena diferença quanto a frequência dos momentos proporcionados, uma vez que, como podemos visualizar no gráfico 28, *quase sempre*, 39%, ou *sempre*, 33%, foram propiciados momentos de estudos e quanto ao gráfico 28, *algumas vezes*, 33% e *quase sempre*, 32% tiveram contato com esses momentos.

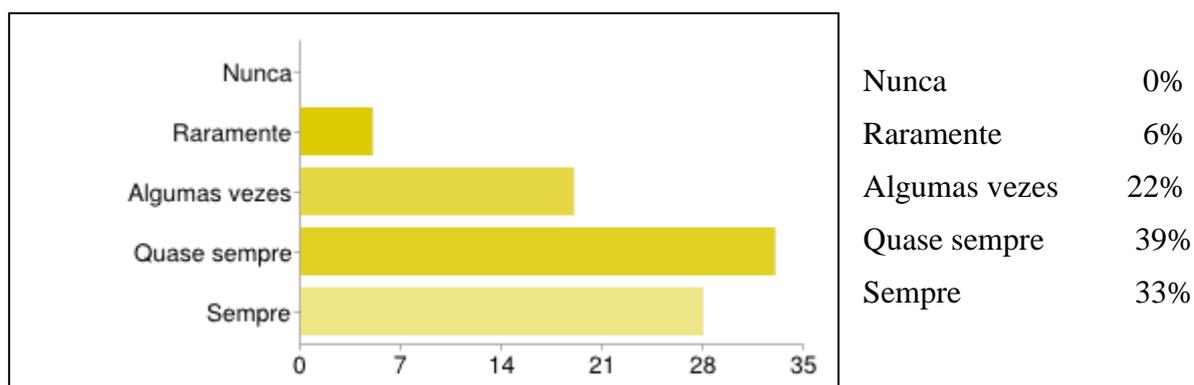


Gráfico 29 – Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada.

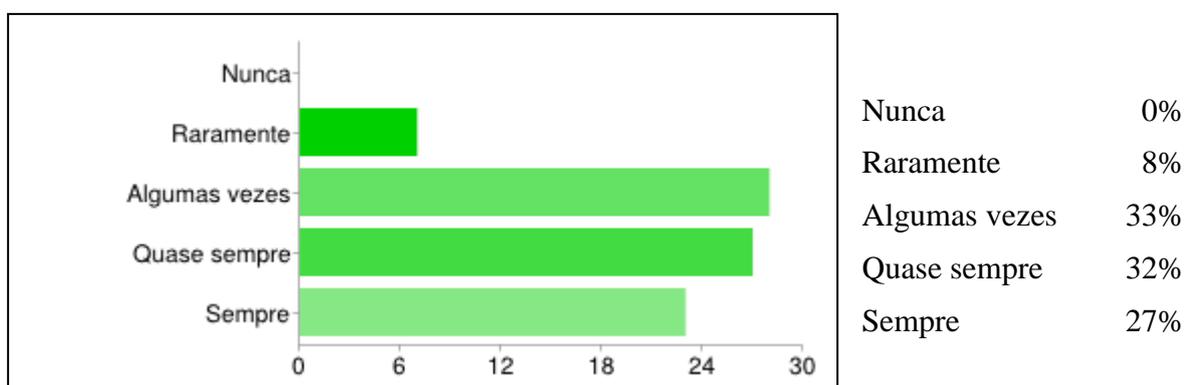


Gráfico 30 – Estudo de diferentes teóricos relacionando à realidade com alunos inclusos.

Esses dados nos remetem ao entendimento que o domínio do conhecimento pedagógico é parte constituinte do ser pedagogo e que o conhecimento da realidade dos alunos é considerado de extrema importância, visto que, possibilita a organização das intervenções adequadas, suas ações e relações para a mediação do trabalho pedagógico.

E como última questão relativa às práticas constituintes da categoria **domínio do conhecimento pedagógico**, temos Vivência de processos de avaliação, em que verificamos as opções Algumas vezes, 34% e quase sempre 33%, como sendo as referidas como maioria pelos participantes.

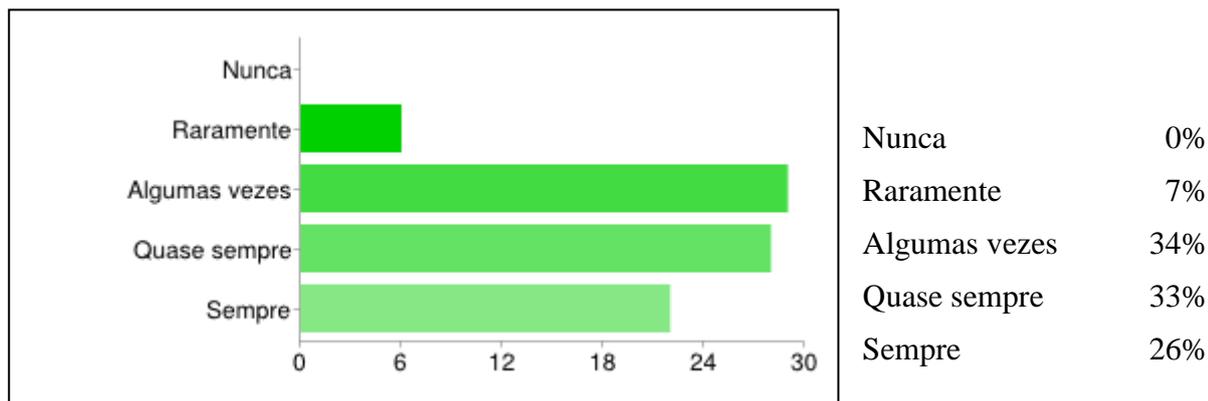


Gráfico 31 – Vivência de processos de avaliação.

### 3.4 Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Essa categoria constitui questões relativas à coerência da prática com a clareza do pedagogo quanto aos conhecimentos de métodos de estudos de possibilidades de aperfeiçoamento para o desenvolvimento dos cenários das ações pedagógicas. Consideramos importante essa categoria, uma vez que possibilita refletir sobre a prática docente.

#### 3.4.1 Competências relacionadas à categoria

Como primeira questão relacionada a competência dessa categoria temos O curso proporcionou o desenvolvimento de habilidades para o domínio de sua turma, na qual 47% dos participantes respondeu que *sempre* foi proporcionado durante o curso momentos que desenvolveram habilidades para que tivessem o domínio da sua turma seguido de 35% que responderam que *quase sempre* foram possibilitados o desenvolvimento dessas habilidades.

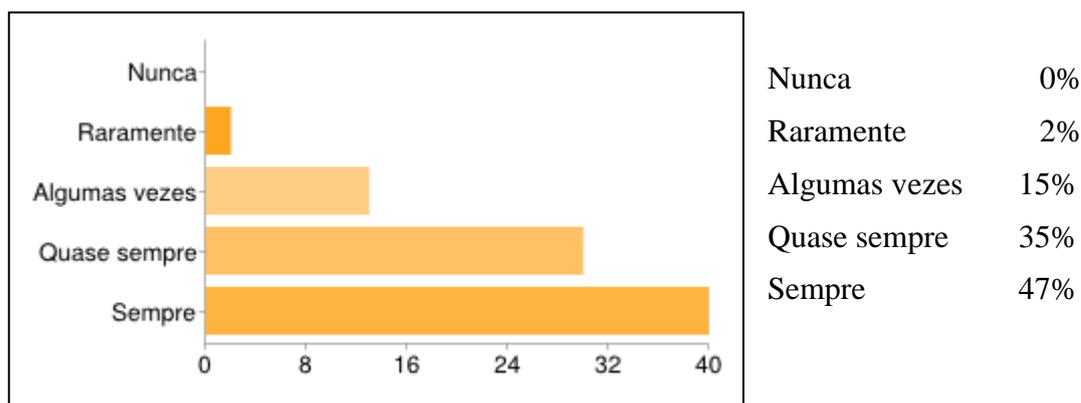


Gráfico 32 – O curso proporcionou o desenvolvimento de habilidades para o domínio de sua turma

Outra pergunta relativa a competências que caracterizam a categoria engloba a preparação para identificar em seus alunos: dependência química, maus tratos, negligência, abandono, bullying. Nessa questão, conforme visualizamos no gráfico 32 percebemos que 26% dos participantes responderam *quase sempre* foram preparados para identificar fatores que envolvem a integridade de seus alunos e 26% deles também afirmaram que *algumas vezes* foram preparados. Esse dado nos remete a pensar o que cada aluno entende sobre esses fatores e o quanto é importante se ter conhecimento de estratégias que auxiliem na mediação do processo de ensino-aprendizagem e que esse processo ocorra de forma vertical e recíproca.

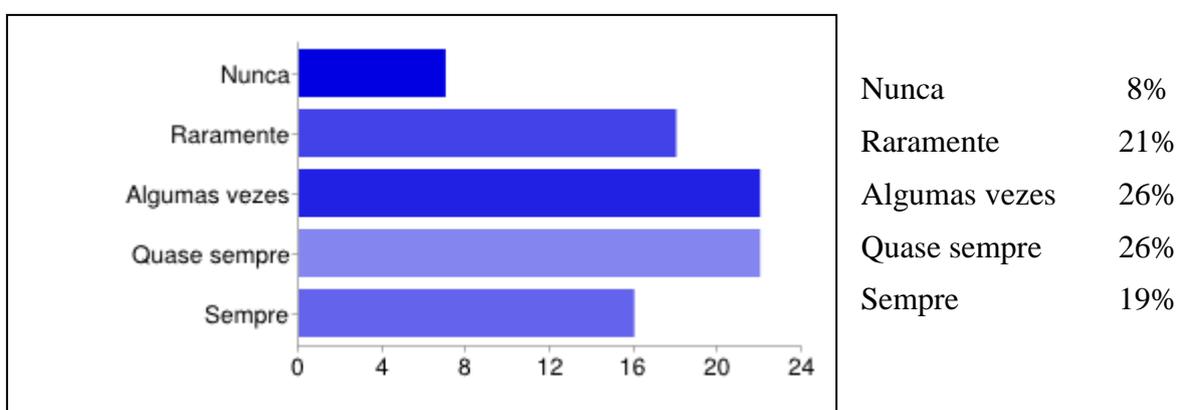


Gráfico 33 – Durante o curso você foi preparado para identificar em seus alunos: dependência química, maus tratos, negligência, abandono, bullying.

Ainda pensando em competências que constituem a categoria **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica**, os participantes foram questionados sobre o desenvolvimento da utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula (gráfico 33) e o desenvolvimento da utilização de estratégias para resolver conflitos do ambiente escolar (gráfico 34). Nas duas questões, a maioria dos participantes afirmou que *algumas vezes*, 29% e 38% respectivamente, foram desenvolvidos momentos de trabalho que possibilitaram a utilização de meios para a resolução de conflitos sejam eles em sala de aula, sejam eles no ambiente escolar. Sendo seguidas da resposta *raramente*, 29% e 20%.

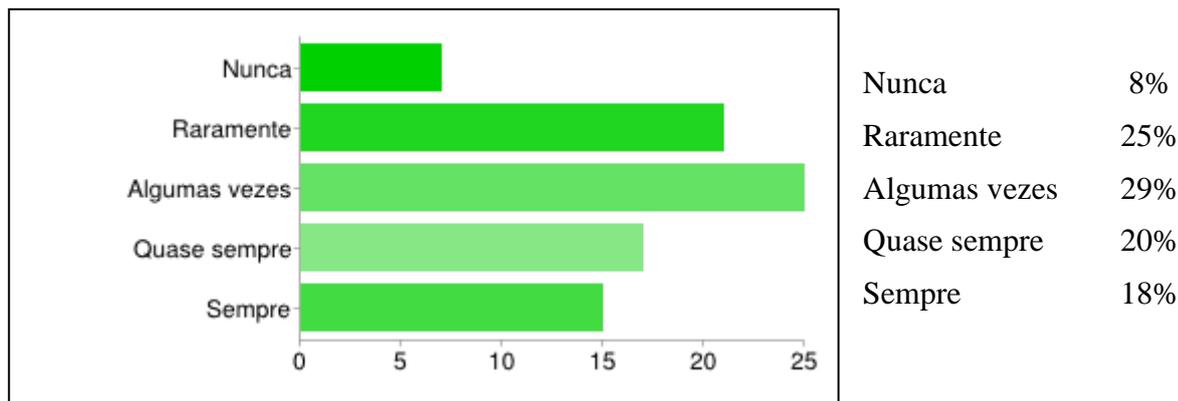


Gráfico 34 – Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula.

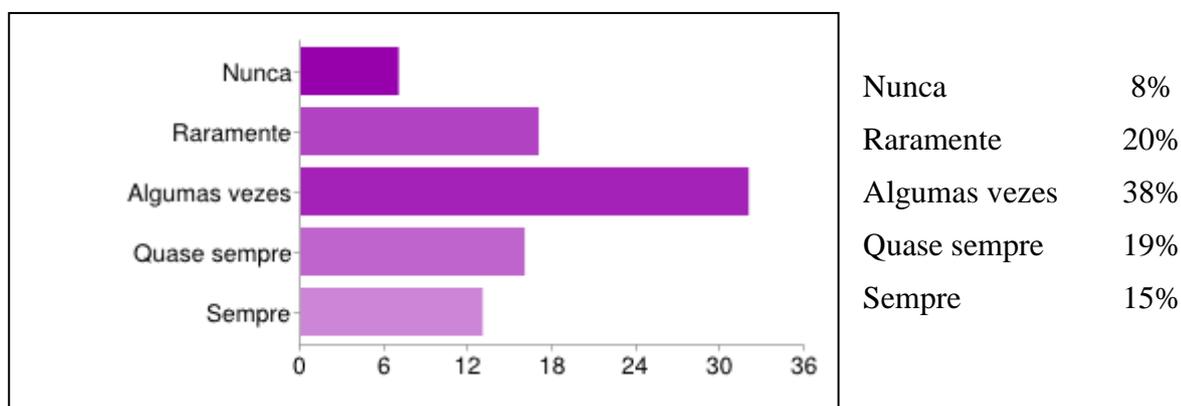


Gráfico 35 – Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver conflitos do ambiente escolar.

Esses dados nos fazem refletir quanto ao envolvimento do pedagogo em conflitos que envolvem os alunos seja em sala de aula ou no ambiente escolar, fato esse que vem crescendo gradativamente nos dias de hoje, sendo um acontecimento cada vez mais presente no dia-a-dia escolar. Como já falamos, é importante que o futuro pedagogo tenha conhecimento de diferentes estratégias e conhecimento teórico-prático para ações que auxiliem na intervenção, considerando o diálogo no processo de interação.

Já quando perguntados sobre as práticas de interação com seus alunos fora da sala de aula, 36% dos participantes responderam que *quase sempre* interagiram com os alunos fora da sala de aula, sendo seguida das opções *algumas vezes*, 27% e *sempre* 26%. Destacamos aqui o que já foi discutido quanto a importância das interações considerando o diálogo como elemento essencial que possibilita um crescimento intelectual, cognitivo e humano.

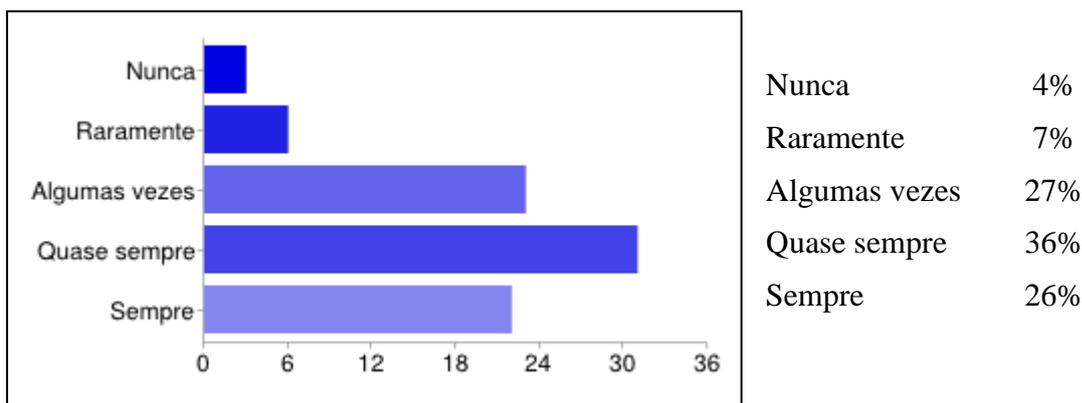


Gráfico 36 – Durante suas práticas você interagiu com seus alunos fora da sala de aula.

E como última pergunta envolvendo questões sobre competências que caracterizam a categoria trouxemos: a aplicação de diferentes estratégias didáticas, na qual 38% dos respondentes afirmaram o curso *sempre* proporcionou atividades para a aplicação de diferentes estratégias didáticas, seguido da opção *quase sempre* representando 34% das respostas.

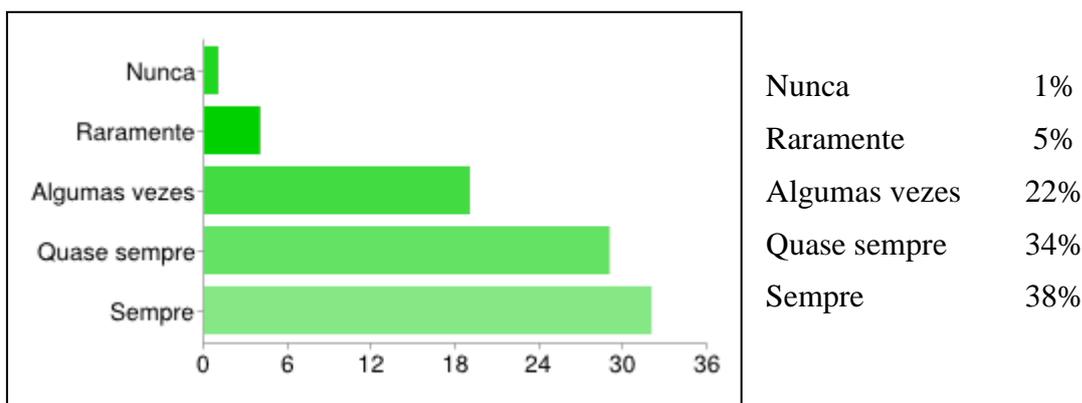


Gráfico 37 – Durante o curso foram trabalhadas a aplicação de diferentes estratégias didáticas.

Esse dado nos remete ao que pensamos da categoria **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica**, que conceituamos como sendo o conhecimento de formas e estratégias que possibilitem o aprimoramento do desenvolvimento das ações e situações de ensino e da sua atuação docente.

#### 3.4.2 Práticas relacionadas à categoria

A seguir apresentaremos as possíveis práticas a serem desenvolvidas para a constituição dessa categoria.

Os participantes foram perguntados quanto a participação em comunidades de aprendizagem, identificando problemas e possíveis soluções, obtivemos como maioria das respostas a alternativa *algumas vezes* com 35%, seguida da alternativa *quase sempre* com 33%. O que nos faz refletir sobre a importância dada a essa prática que possibilita interação, a aplicação da união entre teoria e prática e a utilização de estratégias que podem auxiliar na ação e mediação do pedagogo.

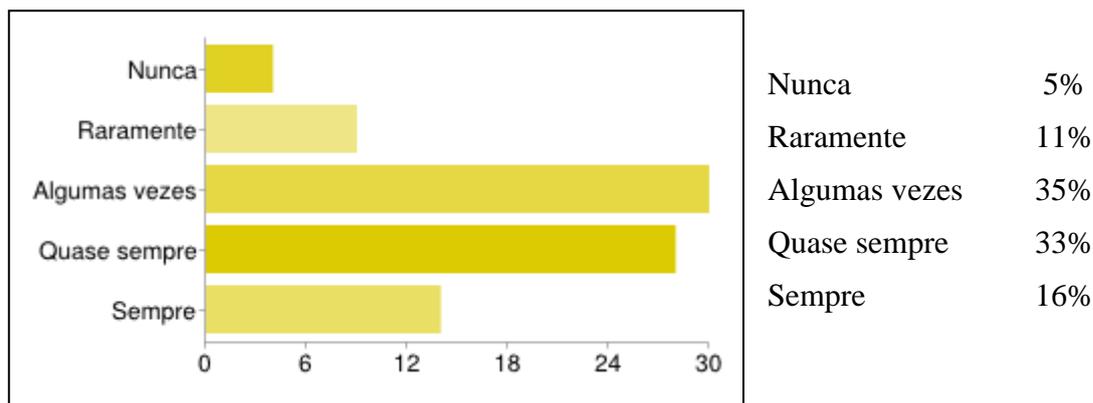


Gráfico 38 – Participação em comunidades de aprendizagem, identificando problemas e possíveis soluções.

Já quando perguntados sobre Vivências de situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula, 36% dos respondentes afirmaram que *sempre* vivenciaram tais situações, e como segunda opção mais citada a alternativa *quase sempre* 34%.

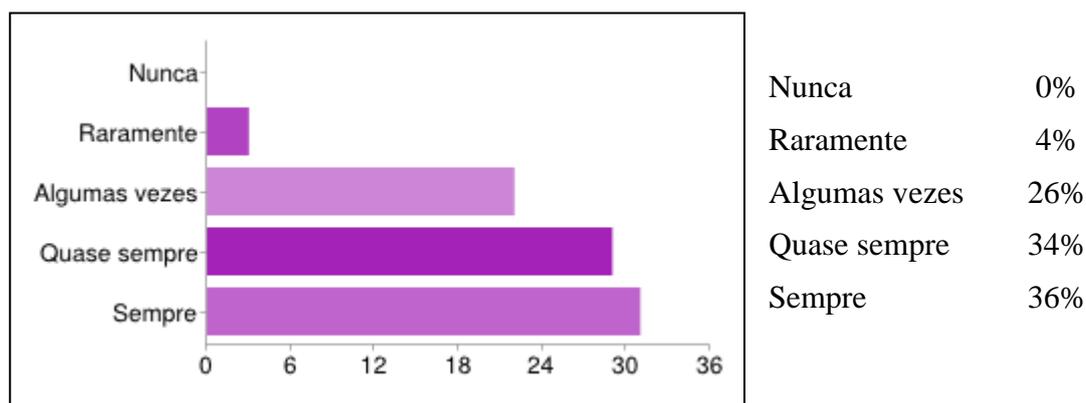


Gráfico 39 – Vivências de situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Outra pergunta realizada envolveu Organização de situações de ensino e de aprendizagem a partir da observação e verificação dos resultados obtidos, na qual tivemos um percentual de três respostas muito próximo. A opção mais respondida foi *quase sempre* com 34% acompanhada respectivamente por *algumas vezes*, 32% e *sempre* 31%.

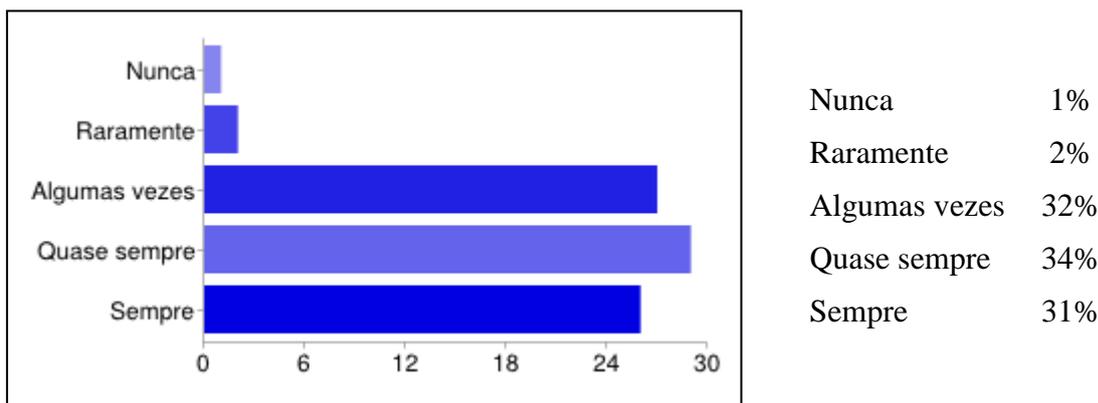


Gráfico 40 – Organiza o de situa es de ensino e de aprendizagem a partir da observa o e verifica o dos resultados obtidos.

Quando perguntados quanto a utiliza o de diferentes formas de expressão: plástica, escrita, oral, corporal, digital, gestual, etc., obtivemos como maioria das respostas a alternativa *quase sempre* com 38% de afirma o, tendo como segunda op o a alternativa *algumas vezes* 29%.

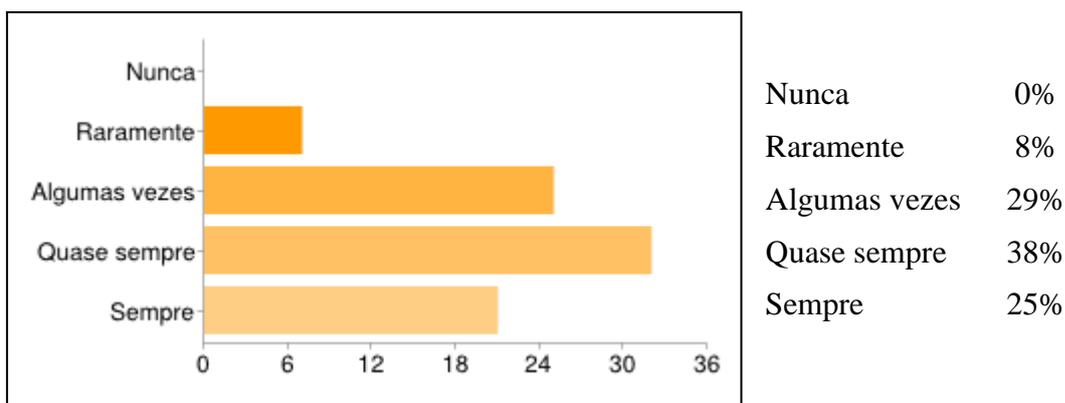


Gráfico 41 – Utiliza o de diferentes formas de expressão: plástica, escrita, oral, corporal, digital, gestual, etc.

Perguntamos também quanta a ter vivenciado a experiência sobre Análise de estudos de caso, relatos de experiências, práticas educativas diferenciadas, na qual a maioria dos participantes respondeu que *algumas vezes*, 36%, foram experienciados momentos de análise de diferentes assuntos relativos a estudos práticos. Tivemos nessa questão como segunda op o mais lembrada *quase sempre*, 27% e *sempre*, 25%.

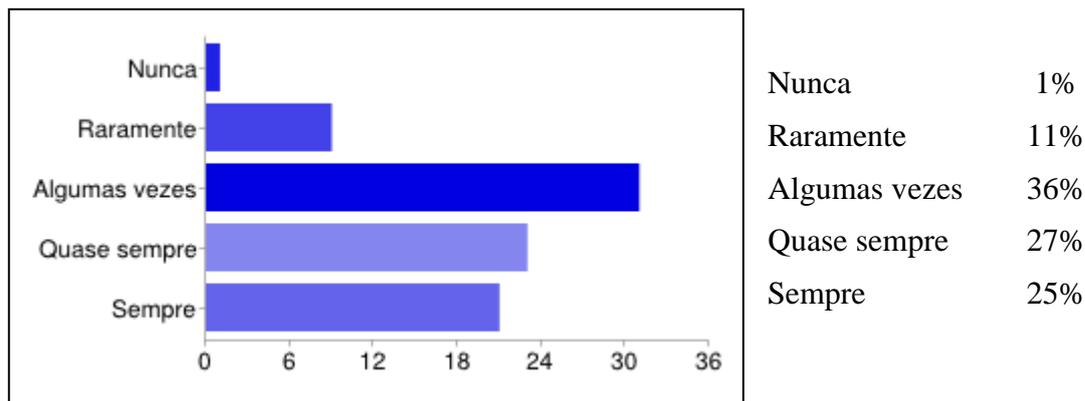


Gráfico 42 – Análise de estudos de caso, relatos de experiências, práticas educativas diferenciadas.

Os dados que obtivemos nas questões relativas aos gráficos 39, 40 e 41 nos mostram que algumas práticas que caracterizam a categoria **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica**, ocorrem durante o curso de formação em Pedagogia EaD em sua maioria quase, seguido de *algumas vezes*, o que nos remete a pensar na valorização da investigação de ações, reflexões e a busca por intervenções e interações que permitam a mediação e o aperfeiçoamento da sua prática e de seu processo formativo.

### 3.5 Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

E para finalizar as discussões a cerca da prática e competências traremos categoria **Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional** que caracterizamos como sendo um processo que ocorre a longo prazo envolvendo diferentes experiências, podendo transcorrer de forma individual ou coletiva.

#### 3.5.1 Competências relacionadas à categoria

A seguir apresentaremos as competências que consideramos características da categoria.

Como primeira questão perguntamos a respeito de momentos de trabalho em equipe relacionados ao curso. (eventos, grupos de estudo, pesquisa, extensão...), para a qual foi apresentada como maior resposta a alternativa *algumas vezes* 39%, seguida das alternativas *sempre* 26% e *quase sempre* 24%. Esses dados nos remetem a pensar na importância dada ao

desenvolvimento profissional como processo que também ocorre na coletividade, em momentos de trocas de experiências no coletivo.

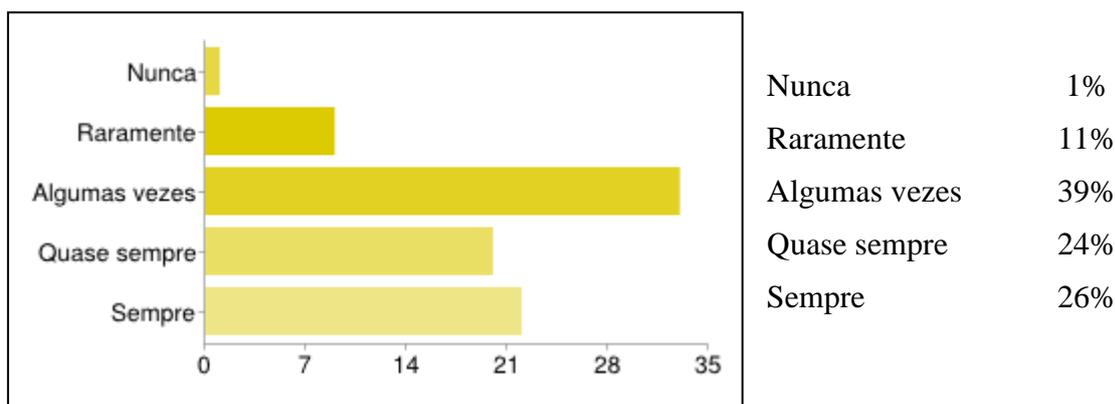


Gráfico 43. Durante o curso foram proporcionados a você momentos de trabalho em equipe relacionados ao curso. (eventos, grupos de estudo, pesquisa, extensão...)

Outra pergunta feita que possibilita a caracterização da categoria envolvendo referenciais teóricos para sustentar sua prática docente, tendo como maioria das repostas a opção *sempre* 52%.

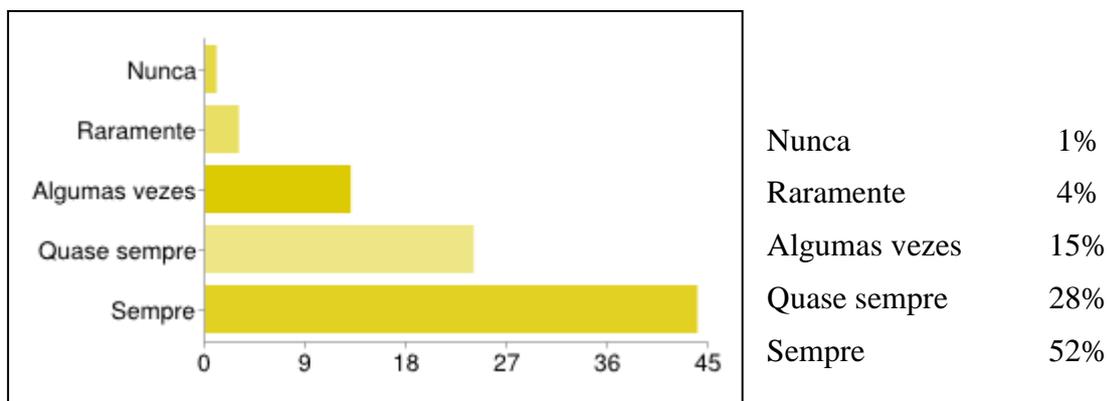


Gráfico 44 – Durante o curso foram desenvolvidos referenciais teóricos para sustentar sua prática docente.

Perguntamos ainda se sobre a importância de manter-se atualizado para qualificar a sua prática pedagógica, em que 94% dos respondentes, o que corresponde a 88 estudantes, afirmaram ser importante a atualização para a qualificação da sua prática. Acreditamos assim, que os futuros pedagogos preocupam-se com a sua formação docente, uma vez, que consideram fundamental uma atualização constante, envolvendo a construção de saberes constituintes da ação docente para o desenvolvimento profissional.

E, por fim, questionamos quanto a melhoria na habilidade comunicativa, pergunta que obtivemos como maioria das respostas a alternativa *sempre* 65% seguida, com uma

significativa diferença, pela alternativa *quase sempre* que apresentou 22% das indicações. Ao analisarmos esses dados verificamos que de acordo com os estudantes curso proporciona a aquisição de competências que envolvem tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, dimensões que perpassam o desenvolvimento profissional docente que possibilita o crescimento em ambas as dimensões.

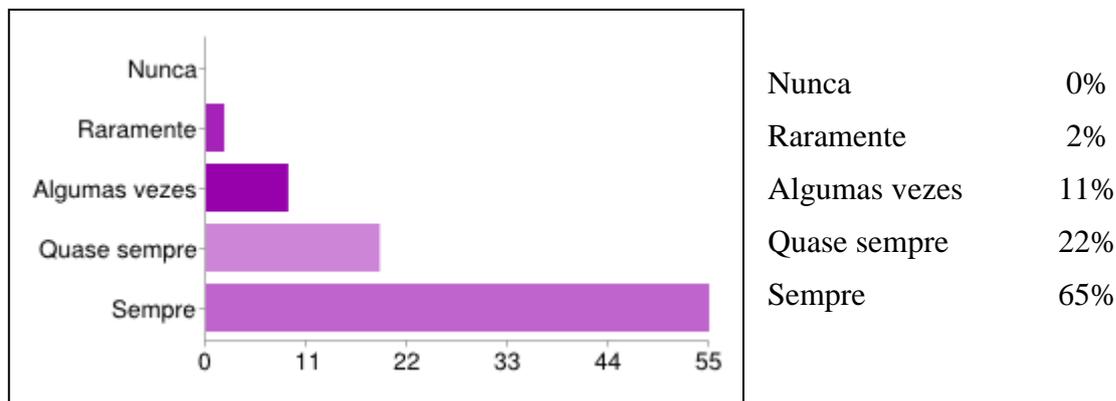


Gráfico 45 – O curso proporcionou a você melhora na sua habilidade comunicativa.

### 3.5.2 Práticas relacionadas a categoria Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Mostraremos a seguir as práticas desenvolvidas que caracterizam a categoria.

Ao grupo de estudantes perguntamos se foi vivenciado estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada, a sua maioria respondeu que *quase sempre* 39% e *sempre*, 33%. Os dados apresentados nos indicam a formação docente e seu desenvolvimento profissional, uma vez que já mencionamos a importância de um saber sólido teórico e prático que permita ao docente tomar decisões e atuar em diferentes contextos. Essa característica de tomada de decisões precisa envolver uma reflexão da prática, no entanto, precisa estar embasada, possibilitando ao docente entender as transformações que ocorrem em diferentes campos e sejam capazes de atuar adequando as necessidades apresentadas pelos alunos.

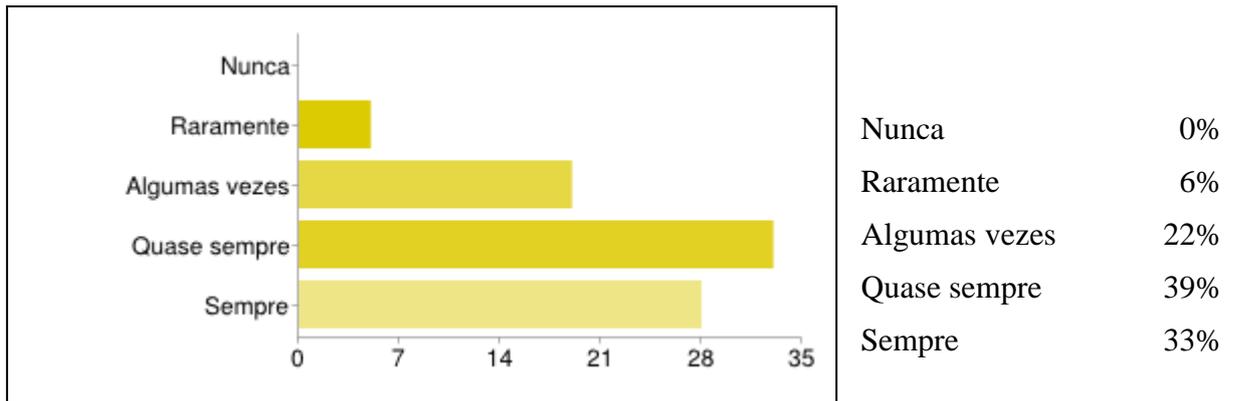


Gráfico 46 – Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada.

Questionamos ainda quanto a participação em eventos (gráfico 46), participação em grupos de estudo (gráfico 47) e desenvolvimento de pesquisas e/ou publicações (gráfico 48), para as quais obtivemos como maioria das respostas a alternativa *algumas vezes* 38%, 39% e 34% respectivamente, seguida pela alternativa *quase sempre* com 26%, 21% e 22%.

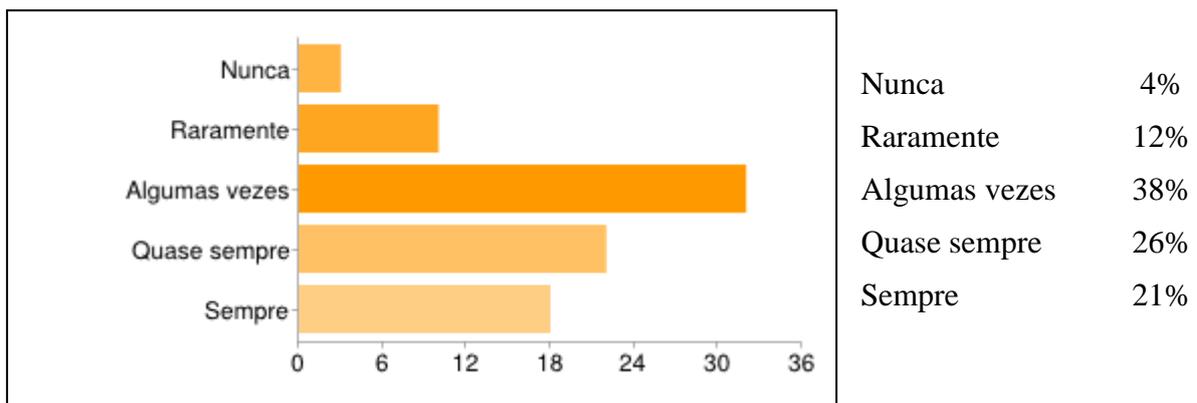


Gráfico 47 - Participação em eventos.

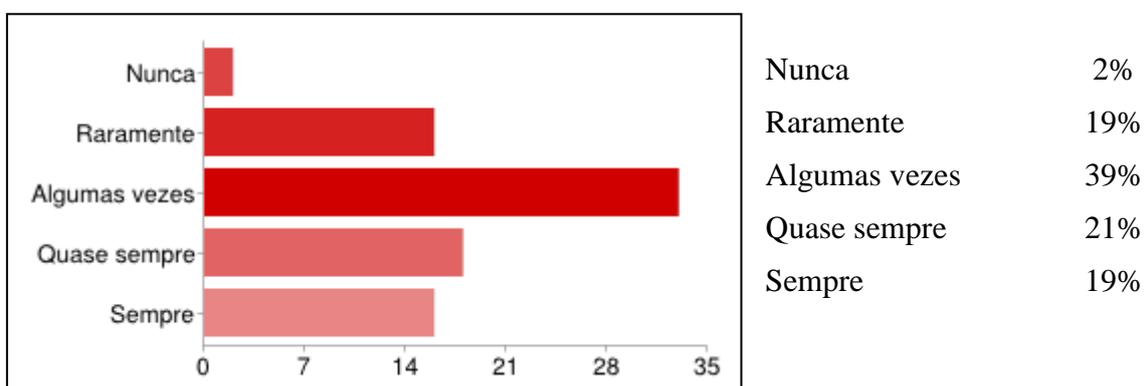


Gráfico 48 - Participação em grupos de estudo.

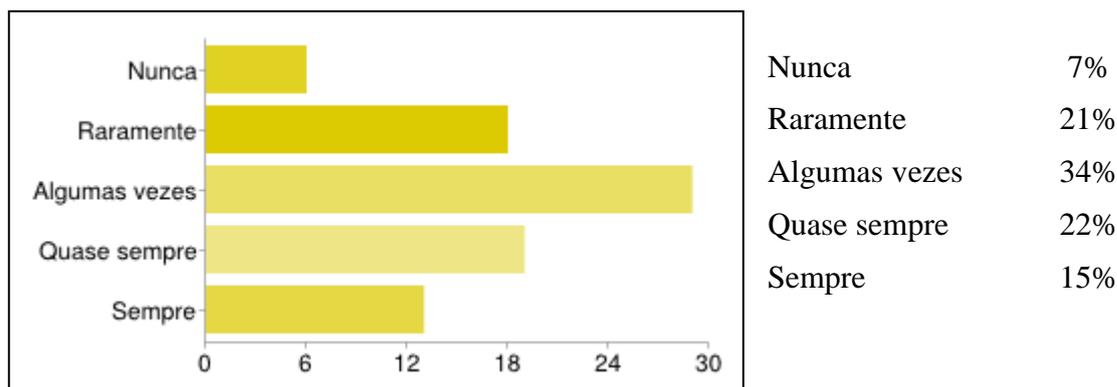


Gráfico 49 – Desenvolvimento de pesquisas e/ou publicações.

Percebemos então, analisando os dados do gráfico 49, que segundo a opinião dos estudantes, não é dada significativa importância ao ensino, pesquisa e extensão, mesmo sendo esse tripé um fator preponderante para a formação docente, pois possibilita ao estudante uma formação acadêmica consistente que pode ser considerada como uma ligação direta a formação continuada. No entanto, o envolvimento do estudante precisa ser ponderado nesse processo, uma vez que, este poderá contribuir para a aquisição ou o aperfeiçoamento da competência e do desenvolvimento profissional.

Por fim, pedimos que os participantes elencassem cinco competências e cinco práticas que considerassem mais importantes. Para as competências tivemos como mais lembradas: **percepção de diferenças no modo de aprender dos seus alunos**, com a indicação de 58 participantes, seguida por **identificar a realidade sociocultural e escolar dos seus alunos e preparação para se trabalhar com dificuldades de aprendizagem dos alunos**, com o mesmo número de indicação dos participantes 54, em terceiro lugar a competência que envolve o **desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos seus alunos**, para a qual tivemos 38 marcações. Ainda como quarta e quinta competências consideradas como mais importantes o **desenvolvimento de habilidades para o domínio de sua turma** e o **estímulo a responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade** com 24 e 23 indicações.

Ao analisarmos esses dados percebemos que as três competências citadas como mais importantes estão relacionadas com a categoria **Domínio do conhecimento pedagógico**, que tem como característica o saber de teorias que possibilitem uma prática que embase a ação docente. Outras duas competências caracterizam a categoria **Compreensão do papel social da escola** e, ainda uma competência envolvendo a categoria **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica**. Assim,

acreditamos que os estudantes do Curso de Pedagogia EaD consideram como indispensável a sua formação construir um conhecimento pedagógico consistente, que possibilite sua ação na mediação, organização e intervenção no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, foram lembradas competências que constituem as categorias que envolvem a formação do pedagogo contextualizado, envolvido na promoção da interação de troca de ideias, valores e interesses construídos por aperfeiçoamento da sua prática.

Quanto a escolha de cinco práticas mais importantes tivemos como maioria das respostas a prática que engloba a **identificação e valorização das diferenças e/ou singularidades dos seus alunos**, a qual foi assinalada 54 vezes, ficando em segundo lugar a prática **elaboração de projetos educativos com base na problematização da realidade** lembrada 44 vezes pelos participantes da pesquisa, seguida por **participação em comunidades de aprendizagem, identificando problemas e possíveis soluções** com 37 indicações, **utilização de diferentes formas de expressão: plástica, escrita, oral, corporal, digital, gestual, etc** com 27 assinalações e, por último, **vivências de situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula**, que obteve 26 marcações como prática considerada mais importante.

Os dados acerca das práticas mais importantes assinalaram para o desenvolvimento das categorias **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica** com a citação de três práticas relativas a ela, e duas relacionadas a **Compreensão do papel social da escola**. Percebemos então, que há uma coerência entre o desenvolvimento de competências e práticas, pois ambas buscam a constituição do pedagogo como mediador da informação em saber, considerando o aperfeiçoamento da prática possibilitando a reflexão das ações, decisões e interações e envolvendo as discussões acerca dos valores, interesses e ideias.

### **3.6 A configuração da ambiência humano-tecnológica na opinião dos estudantes de pedagogia - EaD**

Para delinear a ambiência humano-tecnológica, utilizamos um segundo instrumento que foi aplicado nos 7º e 8º semestres, pois envolviam questões que estudantes de ambos semestres poderiam responder, assim obtivemos uma maior participação que corresponde a 153 respondentes. Dessa forma, foram aplicadas perguntas que caracterizassem esse conceito. A seguir alguns dados achados nessa enquete.

### 3.6.1 Perfil pedagógico do corpo docente

Para esboçarmos o perfil dos docentes do curso de Pedagogia EaD algumas questões relacionadas as suas práticas e seus conhecimentos foram delimitadas na enquete realizada com os estudantes do 7º e 8º semestres.

Perguntamos aos estudantes se seus docentes **demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas no curso**, questão essa que obteve 101 respondentes afirmando que *sempre* demonstraram, o que corresponde a 66% dos participantes, tendo como segunda maior resposta a opção *quase sempre* com 29% dos participantes.

Ao grupo envolvido foi perguntado se os professores apresentaram **domínio teórico sobre o conteúdo** número significativo, 123 deles responderam que *sempre* o que representa 80% dos participantes.

Já quando questionados quanto ao **domínio prático sobre o conteúdo**, relacionando-o com a realidade tivemos como maioria, 81 respondentes, a opção *sempre*, o que corresponde a 53% dos participantes.

Retomamos aqui o que consideramos importante quando analisamos as práticas e competências desenvolvidas na formação do futuro pedagogo quanto ao domínio de conteúdo, uma vez que, sendo o pedagogo o mediador da aprendizagem essa característica deve ser presente na sua ação pedagógica, pois precisa possibilitar a transformação da informação em saber para que o aluno, independente do meio em que está inserido, possa apropriar-se desse saber.

No entanto, a partir dos dados acima citados, podemos perceber que os docentes do curso de Pedagogia EaD da UFSM, na opinião dos estudantes possuem o domínio de conteúdo, porém quando é necessário relacioná-lo com a realidade apresentam-no com uma certa complexidade.

Outra questão que obteve metade do resultado, isto é, 50% das respostas foi quanto ao **esclarecimento de dúvidas dos alunos**. Nessa pergunta, 77 dos envolvidos responderam que *sempre* os professores esclareceram suas dúvidas, ficando o restante das respostas entre *quase sempre* com 30%, *algumas vezes* 17% e *raramente* 3%. Já quando perguntados se os docentes demonstram **interesse no aprendizado dos alunos** os participantes responderam em sua maioria, 48% que *sempre* foi apresentado interesse quanto ao seu aprendizado, seguida da opção *algumas vezes*, a qual teve 48 respondentes, o que corresponde a 31%. E, ainda, percorrendo o caminho do envolvimento com a aprendizagem do aluno perguntamos se os

docentes fornecem **retorno das atividades realizadas nos prazos previstos**, questão que teve como maioria de respostas a alternativa *quase sempre*, 37% seguida das opções *algumas vezes* e *sempre* as quais tiveram 27% e 25% das respostas respectivamente.

Trazemos aqui então as perguntas relativas à **interação com os alunos** e o **estímulo dado ao relacionamento interpessoal** que nos permitem analisar a ambiência humano-tecnológica vislumbrando as relações e inter-relações que ocorrem. Assim, quando perguntados se os professores interagem com os alunos obtivemos como maioria das respostas as opções *sempre* e *quase sempre* com 36% e 33% respectivamente e se estimulam o relacionamento interpessoal tivemos 48% das respostas dadas para a opção *sempre* e 48% e 29% para *quase sempre*.

A partir desses dados, podemos refletir a importância dada pelos docentes do curso à relação e inter-relação que possibilita a mediação do processo de aprendizagem e envolve uma interação social em que se propicia o debate e a construção de valores, ideias e saberes, intermediado pelo diálogo, seja ele virtual ou presencial, como ferramenta significativa na construção e transformação da informação em saber.

### 3.6.2 Perfil pedagógico da tutoria

#### 3.6.2.1 Dos tutores presenciais, na opinião dos estudantes:

Para situarmos o papel do tutor presencial apresentaremos as Atividades Específicas desses Tutores do Sistema UAB/UFSM: desenvolver atividades em colaboração com a Coordenação do Polo; estabelecer os horários de atendimento presencial, em conjunto com a coordenação do polo, e cumpri-los com pontualidade e assiduidade; estudar os conteúdos das disciplinas do curso; realizar o acompanhamento individualizado do estudante no Polo; organizar grupos de estudos; auxiliar e orientar os estudantes na organização do Cronograma de Estudos individualizado à cada semestre; auxiliar os estudantes no desenvolvimento das atividades de acordo com o Plano de Ensino de cada disciplina; auxiliar os estudantes no desenvolvimento da fluência tecnológica; orientar a realização das atividades conforme normas acadêmicas de linguagem e formatação (ABNT e MDT); informar os tutores a distância e professor-pesquisador sobre dificuldades específicas dos estudantes na realização das atividades propostas; participar das atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou no Plano de Ensino das disciplinas; monitorar a frequência dos estudantes nas atividades presenciais previstas no Projeto Pedagógico do Curso e/ou no Plano de Ensino das

disciplinas; estabelecer contato com os estudantes que não comparecem às atividades presenciais do curso; orientar os estudantes para utilização de todos os espaços do polo como as bibliotecas, UAB • UFSM • CEAD, laboratórios, salas de estudo, etc; orientar os estudantes no preenchimento correto de formulários, requerimentos, solicitação de atestados ou cartas de aceite para realização de atividades práticas quando compatíveis e/ou exigidas no Plano de Ensino das disciplinas; orientar e auxiliar os estudantes na efetivação da matrícula via Portal do Aluno de acordo com o calendário letivo; zelar pelo bom funcionamento do polo de apoio presencial e do curso, das instalações, equipamentos, biblioteca, de acordo com o princípio da economicidade.

Partiremos então para delimitar o perfil dos tutores presenciais, a partir da opinião dos estudantes do Curso de Pedagogia EaD da UFSM, para o qual utilizamos os questionamentos que foram realizados com os docentes.

Quanto à questão se os tutores demonstraram **domínio teórico sobre o conteúdo**, tivemos como maior resposta a alternativa *sempre*, com 66 participantes afirmando que seus tutores demonstraram ter domínio do que lhes é ensinado, sendo seguida da alternativa *quase sempre*, com a afirmação de 45 dos estudantes. Também foram questionados se seus tutores presenciais apresentaram **domínio prático sobre o conteúdo, relacionando-o com a realidade**, na qual obtivemos da mesma forma que a questão anterior, como maioria a alternativa *sempre* com 44% dos participantes dizem ser essa característica presente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Vemos nesses dados então que uma das características necessárias para a realização do trabalho do tutor estudar os conteúdos das disciplinas do curso é bem desenvolvida, uma vez que, o domínio de conteúdo e sua articulação interdisciplinar é ferramenta para a ação do tutor considerado o facilitador da transformação da informação em saber.

Para tanto, perguntamos também se os tutores **esclarecem suas dúvidas**, questão na qual a metade dos envolvidos respondeu que *sempre*, isto é, 76 estudantes ficando os demais entre as opções *quase sempre*, 36, *algumas vezes*, 26, *raramente* 13 e *nunca* 2 estudantes. Quando questionados quanto à **interação dos tutores com os alunos**, 60% dos participantes confirmam ter essa interação. Ainda percorrendo esse caminho das relações subjetivas e intersubjetivas características da ambiência humano-tecnológica, trazemos a questão sobre o **interesse demonstrado pelos tutores pelo seu aprendizado**, em que 59% dos estudantes responderam *sempre* e os demais dividiram em *quase sempre*, 22%, *algumas vezes*, 12%, *raramente*, 5% e *nunca*, 1%.

Quanto aos tutores demonstrarem **domínio das Tecnologias de informação e Comunicação** utilizadas no curso, os estudantes responderam em sua maioria, isto é, 55% dos participantes afirmaram que *sempre* foi demonstrado domínio pelos tutores das TICs.

Os dados acima reafirmam as respostas dadas as questões quanto ao esclarecimento de dúvidas e ao domínio de conteúdo seja ele teórico ou prático, pois acreditamos que essas ações dependem de uma relação que propicie estratégias e intervenções que auxiliem na construção do conhecimento, sendo que o interesse pelo aprendizado, a interação com os alunos e o domínio das TICs ferramentas necessárias com objetivo de socialização e abertura para trocas de ideias, valores e interesses.

### 3.6.2.2 Perfil pedagógico dos tutores a distância, na opinião dos estudantes:

Como no perfil anterior, apresentaremos Atividades Específicas dos Tutores a Distância para assim situarmos suas funções nos Cursos a Distância da UFSM no Sistema UAB e, assim, delinear o perfil dos tutores a distância do Curso de Pedagogia. A seguir as atividades dos tutores: desenvolver as atividades estabelecidas pelo Coordenador de Tutoria e pelo professor-pesquisador; estudar os conteúdos e atividades das disciplinas; conhecer detalhadamente o Plano de Ensino da disciplina (exemplo: cronograma de atividades); monitorar o acesso dos estudantes no Moodle; monitorar a realização das atividades de estudo e o acesso aos recursos propostos pelo professor-pesquisador; definir dois horários semanais de, pelo menos, trinta minutos para atendimento online com objetivo de esclarecer as dúvidas dos estudantes utilizando recursos de comunicação síncronos ou assíncronos; elaborar relatórios de acompanhamento dos estudantes gerando indicadores que subsidiam a avaliação dos estudantes realizada pelo professor-pesquisador; orientar os estudantes para que cumpram os prazos de realização das atividades conforme o cronograma proposto pelo professor-pesquisador no Plano de Ensino; interagir nas atividades síncronas e assíncronas colaborando para que os estudantes: a) aprofundem seus conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina; b) sintam-se desafiados para o estudo crítico dos recursos disponibilizados pelo professor; c) proponham resoluções e conclusões colaborativamente nas atividades de estudo.

Começaremos a seguir a esboçar o perfil pedagógico dos tutores a distância do Curso de Pedagogia EaD, seguindo as questões relacionadas aos outros dois grupos responsáveis por contribuir na construção do conhecimento.

Os participantes foram perguntados se os tutores a distância demonstraram **domínio teórico sobre o conteúdo**, na qual apresentaram com maioria das respostas a opção *sempre*

com 60% das afirmações, seguido da opção *quase sempre*, 33%. Foram questionados ainda quanto ao **domínio prático sobre o conteúdo, relacionando-o com a realidade** afirmando que *sempre* foi demonstrado tal domínio, representando 51% dos respondentes. Retomamos aqui a importância da prática pedagógica, considerada como a fusão entre a teoria e a prática, necessitando ser configurada como a articulação entre saberes e fazeres possibilitando a mediação no processo de ensino-aprendizagem.

O grupo foi questionado quanto às ações que envolvem as relações com os tutores se **interagem com os alunos**, 53% afirmaram que *sempre* houve interação tutores/alunos, seguida da alternativa, com uma significativa diferença, *quase sempre* com 29%. E ainda, perguntamos se demonstraram **interesse pelo seu aprendizado**, 54% dos participantes responderam que *sempre* foi demonstrado interesse por parte dos tutores em relação ao seu aprendizado. Quanto ao estímulo ao **relacionamento interpessoal**, 52% dos envolvidos declaram que são estimulados pelos tutores a manterem um relacionamento interpessoal.

Por fim, perguntamos se os tutores a distância demonstraram **domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação** utilizadas no curso, na qual 63% dos estudantes responderam que Sempre perceberam que os tutores a distância demonstraram domínio das TICs.

Ao analisarmos os dados acima citados, começamos a configurar a ambiência humano-tecnológica do curso de Pedagogia EaD da UFSM, pois as questões relativas aos docentes e tutores que envolvem suas orientações, suas relações e inter-relações subjetivas e intersubjetivas mediadas pelas TICs e Ambientes Virtuais de aprendizagem nos mostram estar em consonância com as ações e práticas pedagógicas realizadas pelos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.6.3.3 Perfil de gestão: coordenação de curso e de polo

Para esboçarmos o perfil da coordenação do pólo, traremos as funções que a competem: supervisionar os polos de apoio presencial, localizados nos municípios conveniados com a UFSM, em suas estruturas de apoio, tais como: laboratório de informática, sala de multimídia, sala de aula, biblioteca, secretaria acadêmica e laboratórios específicos das áreas; manter contatos com as coordenações de polos de apoio presencial articulando os planos de gestão com os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelas unidades universitárias da UFSM; apoiar as coordenações de curso; dar assistência aos coordenadores de curso, aos coordenadores de tutoria e coordenadores de pólo; dar suporte e acompanhar a

produção de materiais didáticos por meio virtual de ensino-aprendizagem; realizar reuniões com as coordenações de curso, coordenações de tutoria e coordenação de pólo de apoio presencial; pesquisar, planejar e auxiliar no desenvolvimento e implantação de projetos de tecnologia digital, de suporte e manutenção dos recursos tecnológicos necessários a implementação dos cursos propostos pelas unidades universitárias e os projetos mediados por tecnologias educacionais; apoiar o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação e sua utilização no processo educacional; dar suporte aos professores na elaboração e integração das diferentes mídias tecnológicas que fazem parte do material didático desenvolvido para os cursos nas modalidades à distância, presencial e semipresencial das unidades universitárias da UFSM; manter o caráter multidisciplinar da atividade de produção de material didático formado pelas equipes de: a) Tecnologias Educacionais; b) Atividades de Estudos; e c) Recursos Educacionais; promover estudos e desenvolvimento de sistemas informatizados envolvendo diferentes tecnologias educacionais visando à integração e convergência entre as modalidades educacionais; fomentar e avaliar a utilização da tecnologia de redes na educação; dar suporte na elaboração, desenvolvimento e planejamento dos materiais didáticos; organizar, em conjunto com as coordenações de curso, os cronogramas relativos aos cursos mediados por tecnologias educacionais; capacitar nas tecnologias educacionais os professores e tutores que atuarão nos cursos e programas de educação mediada por tecnologias educacionais; orientar os professores na produção de materiais didáticos dentro das especificidades legais; analisar e customizar o ambiente virtual de ensino-aprendizagem dentro dos princípios da interoperabilidade entre a UFSM, o Sistema Acadêmico da UFSM (SIE) e o MEC, interface ao usuário e implementação de conteúdos digitais e virtuais; estimular o desenvolvimento de projetos de iniciação científica, tecnológica e a docência, mediados por tecnologia educacional, favorecendo aos estudantes a participação em Regimento Interno do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE projetos e eventos internos e/ou externos a unidade, bem como a manutenção e aperfeiçoamento destes; incrementar e fortalecer núcleos e grupos de pesquisa em tecnologia educacional, garantindo a estes, apoio para seu funcionamento e desenvolvimento; divulgar as informações recebidas sobre formas de captação de recursos na UFSM e fora dela (agências financiadoras, indústrias, empresas, entre outros), bem como de órgãos internacionais de apoio a pesquisa em tecnologias educacionais.

Assim, quando perguntados se a **coordenação administrativa do Polo gerencia de modo adequado às diversas demandas dos alunos e do curso**, a maioria dos participantes afirmou que *sempre*, 59%, a coordenação do curso realizou ações que visasse à adequação a

demandas dos alunos e dos cursos. Questionamos também se a **coordenação pedagógica do Polo gerencia de modo adequado às diversas demandas dos alunos e do curso**, questão que também obteve como maioria das respostas a alternativa *sempre* com 56% da afirmação, seguida da alternativa *quase sempre* com 35%. E como última questão delimitadora do perfil da gestão, perguntamos se a **coordenação do curso gerencia de modo adequado às diversas demandas dos alunos e do curso**, na qual a resposta com maior número de indicação foi a opção *sempre* com 56%.

Os dados apresentados acima, nos remetem a importância de uma gestão que veicule a preocupação com o processo formativo, que possibilite uma adequação coerente com as expectativas e anseios dos estudantes. Como já falamos anteriormente, a formação inicial é parte considerável do processo formativo, possibilitando uma análise global de diferentes situações que envolvam o processo educativo, devido à insuficiência ou carência da prática real.

#### 3.6.4 Organização didático-pedagógica

##### 3.6.4.1 Sistema de Ensino:

Para continuarmos a busca pela configuração da ambiência humano-tecnológica, analisaremos a seguir algumas características do Sistema de Ensino.

Assim, perguntamos aos estudantes se **as cargas horárias das disciplinas são bem dimensionadas**, para essa questão tivemos como maioria das respostas a opção *sempre* com 58%, seguida da opção *quase sempre* com 36%. Ainda nesse bloco de perguntas, questionamos sobre se a **integração das disciplinas é organizada de modo adequado**, a qual teve como opção mais de assinalada a alternativa *sempre* com 54% das respostas, o que representa 88 estudantes.

Quanto à questão se **o foco do curso se dá mais no desenvolvimento de competências e habilidades do que no controle (nº de acesso ao ambiente, datas de entregas de trabalhos, etc.)**, os participantes da pesquisa indicaram que *quase sempre*, 47%, seguida da opção *sempre*, 33%. O foco do curso de Pedagogia EaD foi para o desenvolvimento de habilidades e competências. Perguntamos ainda, se **as metodologias e dinâmicas de ensino são adequadas** e obtivemos como maioria das respostas as alternativas *sempre* e *quase sempre*, com 44% e 43% respectivamente, o que consideramos uma igualdade, pois a diferença é considerada irrisória.

E por fim, para delinear a configuração do sistema de ensino em relação à ambiência, perguntamos se a **avaliação da aprendizagem através de provas, acessos aos ambientes de aprendizagem, etc. é desenvolvida de forma apropriada e promove o feedback contínuo**, para essa questão obtivemos como respostas as opções *quase sempre*, *sempre* e *algumas vezes* com 42%, 26% e 24% respectivamente.

#### 3.6.4.2 Participação em Atividades Acadêmicas:

Percorrendo o caminho da caracterização da ambiência considerando-a como um contexto biotecnológico que envolve as condições internas e externas na interação humano-tecnológica, traremos a seguir questões que envolvem atividades acadêmicas desenvolvidas durante o curso.

Questionamos os estudantes se foi possibilitado **à interação com os colegas em atividades acadêmicas**, de acordo com a maioria dos respondentes *quase sempre*, 33%, foi proporcionada ações que possibilitassem a interação entre eles, tendo como segunda opção mais indicada as alternativas *algumas vezes* e *sempre* com 29% e 27%, respectivamente. Foi perguntado também se houveram possibilidades de **interação com os colegas em atividades sociais**, os participantes indicaram com maior índice de marcação a alternativa *algumas vezes* com 31%, seguida das alternativas *quase sempre* 25% e *sempre* 24%.

Quanto à **adequação do tempo demandado pelo curso em estudos e trabalhos individuais**, os participantes da pesquisa afirmaram que *quase sempre*, 46%, o tempo é adequado, e que *sempre* 28% e *algumas vezes*, 22%, existe a adequação do tempo para estudos e trabalhos individuais. E quanto à **adequação do tempo demandado pelo curso em estudos e trabalhos em grupo**, também tivemos como alternativa mais respondida *quase sempre* 42%, da mesma forma seguida das alternativas *sempre*, 28%, e *quase sempre*, 27%, apresentando uma diferença pouco significativa.

Outra questão envolveu se as **participações presenciais exigidas são adequadas**, a qual obtivemos como maioria das respostas a opção *sempre* com 48%.

Ao analisarmos os dados acima percebemos que na opinião dos estudantes o Curso de Pedagogia EaD oferece oportunidades e atividades que possibilitam relações subjetivas e intersubjetivas. Dessa forma, retomamos a importância da interação no processo de ensino aprendizagem, uma vez que é vista como uma ferramenta significativa para que se desenvolvam as relações sociais e interpessoais que estimulem a construção do conhecimento a partir das discussões acerca das ideias, valores, saberes e interesses diferentes entre pessoas.

### 3.7 Condições de acesso e infraestrutura

#### 3.7.1 Acesso polo/sede

Outra característica que configura a ambiência circunda as condições de acesso ao pólo. Como questão inicial perguntamos onde **residem, se zona urbana ou zona rural**, evidenciando que 86% dos estudantes moram na zona urbana. Outra questão envolve a **frequência de ida ao polo**, apresentou como maioria das respostas que os estudantes só vão ao polo para as avaliações presenciais, representando 63% dos participantes da pesquisa.

#### 3.7.2 Instalações físicas

##### 3.7.2.1 Condições do Polo:

Seguiremos então com o desenho das condições de infraestrutura oferecida pelo Curso de Pedagogia EaD, começaremos pelas condições do polo.

Assim, perguntamos se o **polo é de fácil acesso**, questão em que a maioria dos participantes, 80%, indicou a opção *sempre* seguida com uma significativa diferença pela opção *quase sempre* com 16%. Perguntamos ainda se **os horários de funcionamento do polo são adequados**, em que 118 estudantes assinalaram a alternativa *sempre*, o que representa 77% dos participantes da pesquisa.

Quanto à questão se **as salas de aula utilizadas em atividades presenciais são adequadas**, obtivemos como maior resposta a opção *sempre* com 60% da opinião dos estudantes, seguida da opção *quase sempre* com 28%. Perguntamos também se **as instalações, funcionamento e acesso à biblioteca do polo são adequados** e se **o acervo disponível na Biblioteca atende às necessidades do Curso**, para as quais tivemos como maioria das respostas as opções *sempre*, 58%, e *quase sempre*, 41%, respectivamente. Com relação a questão se **as instalações administrativas do polo são adequadas**, e se **o espaço de convivência do polo é adequado**, apresentamos como maior resposta com um índice alto de marcação a opção *sempre* nas duas questões com 63% e 62%, respectivamente.

Perguntamos, ainda, se **os equipamentos disponíveis nos polos são adequados** e se **os laboratórios disponibilizados no polo para realização das atividades são adequados**, para as quais obtivemos como resposta a alternativa *sempre* com um percentual muito próximo para as duas, 58% e 56%.

E para finalizar essa bateria de questões perguntamos se **há acessibilidade para pessoas com necessidades especiais**, tendo como resposta a opção *sempre* com 47%, seguida da opção *quase sempre* 21%.

### 3.7.2.2 Suporte Acadêmico/ Técnico:

Dando continuidade, questionamos os estudantes se **o suporte on line é adequado** para suas necessidades, para qual obtivemos como maioria das respostas a alternativa *sempre* com 46% com uma pequena diferença para a alternativa *quase sempre*, 41%. Outra questão realizada procurou identificar se **existem treinamentos e/ou disciplinas para capacitar no uso dos ambientes de aprendizagem**, em que obtivemos as respostas *sempre*, 31%, *quase sempre*, 27%, e *algumas vezes*, 20%, o que consideramos uma diferença pouco significativa entre as opções e acreditamos representar uma concepção de que há uma (re)significação acerca do que julgam como capacitação para o uso dos ambientes.

Cogitamos ainda a questão sobre se **a qualidade de acesso à internet do polo é adequada**, que foi considerada como sendo *sempre* e *quase sempre* proporcionado qualidade de acesso, com 48% e 31% respectivamente.

Percebemos então, a importância que devemos dar ao conhecimento das tecnologias da comunicação e informação (TICs) para a mediação do processo de aprendizagem possibilitando a redução do tempo e do espaço na virtualidade.

### 3.7.2.3 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):

E para finalizar a configuração da ambiência humano-tecnológica, traremos a discussão acerca das TICs. Assim, perguntamos se **os materiais didáticos (impressos, audiovisuais e/ou para internet) são elaborados de forma clara e compreensível, promovendo a autonomia de estudos**. Os estudantes participantes da pesquisa confirmaram que *sempre*, 47%, são elaborados considerando a compreensão do aluno, porém também foi muito lembrada a alternativa *quase sempre* com 39% das respostas.

Quanto às questões relativas se **as ferramentas síncronas (chats, internet, telefone, etc.) disponíveis cumprem com seus propósitos** e se **as ferramentas assíncronas (e-mails, fóruns, CD's, DVD's, Fax, vídeos, etc.) disponíveis cumprem com seus propósitos**, para as quais a maioria das respostas dadas foram *quase sempre* para todas as questões, representando 42%, seguidas da opção *sempre* com 30% e 46% respectivamente.

E por fim, perguntamos se **os ambientes de aprendizagem adotados no Curso são de fácil utilização**, a qual foi considerada por 102 dos estudantes a resposta a alternativa *sempre*, representando 67% dos participantes.

Dessa forma, a partir dos dados coletados pudemos esboçar o que entendemos por ambiência humano-tecnológica como sendo um contexto biotecnológico que envolve as condições internas e externas na interação humano-tecnológica, as relações e inter-relações subjetivas e intersubjetivas mediadas por ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (TICs) em Ambientes virtuais de aprendizagem (AVEA) e orientadas por professores e tutores, em situações de [trans]formação inicial e continuada. (MACIEL; CASTRO, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo possibilitou a (re)construção de conhecimentos acerca da formação inicial do pedagogo no curso EaD, as práticas e competências a serem desenvolvidas durante o curso e a ambiência humano-tecnológica do curso, como contexto formativo docente. A análise dos dados que obtivemos nos possibilitou uma reflexão sobre a ação do docente, sobre a constituição do pedagogo como mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e da transformação da informação em conhecimento.

Nessa pesquisa apreendemos as possibilidades de que as competências trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (DCN), sejam legitimadas nas práticas formativas no contexto da modalidade EAD. Conseqüentemente, cada diretriz e possibilidades de prática foram inter-relacionadas e guiaram a busca de informações, considerando ainda nesse contexto a ambiência humano-tecnológica configurada no curso pesquisado.

Para caracterizarmos a categoria **Compreensão do papel social da escola** utilizamos questões que possibilitaram contextualizar as possíveis competências a serem desenvolvidas no curso de Pedagogia EaD, considerando-se o diálogo, as interações, a socialização, a troca e a construção de valores, interesses e ideias. Para as quais obtivemos como maioria das respostas a afirmação que *sempre* ou *quase sempre* foram proporcionados momentos que propiciaram a construção das competências, considerando sempre a contextualização e as vivências possíveis. Para tanto, também nos apropriamos de questões que envolveram práticas que possibilitassem o desenvolvimento das competências da categoria citada, para que pudéssemos caracterizá-la. Para as perguntas feitas não tivemos tanta afirmação quanto para o desenvolvimento das competências, visto que, nas perguntas realizadas foi demonstrada certa igualdade entre as opções raramente ou nunca e *algumas vezes* ou quase sempre.

Percebemos também na segunda categoria **domínio dos conteúdos, os seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar** que a maioria das respostas ficou entre *sempre* e *quase sempre*, considerando competências que vislumbrassem a constituição do futuro pedagogo como um mediador na transformação da informação em saber, levando em conta os diferentes contextos e articulações. Nessa categoria, quanto às questões que envolviam as práticas tivemos como maiores indicações de respostas as alternativas *às vezes* e *quase sempre* foram desenvolvidos momentos e estudos que possibilitaram o desenvolvimento das possíveis práticas.

Ainda com relação às competências trouxemos o **Domínio do conhecimento pedagógico**, caracterizada por tratar ações importantes para a (re)significar as teorias as práticas, envolvendo saberes que caracterizam a atuação do pedagogo. Para as questões respondentes obtivemos como maioria das respostas as opções *sempre* e *quase sempre*, indicando que foram possibilitadas situações de aprendizagem que proporcionaram a construção das competências características da categoria. Sendo que para estas, questionamos os envolvidos quanto às práticas que contribuem para o desenvolvimento das competências para as quais tivemos como maior indicação de respostas *quase sempre* e *às vezes*, levando-nos a refletir sobre o desenvolvimento de práticas significativas no decorrer do curso.

Já na categoria **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica** as alternativas *quase sempre* e *algumas vezes* foram as mais indicadas, apresentando diferença em relação as três categorias citadas anteriormente, pois em todas elas tiveram como maioria das respostas as opções *sempre* e *quase sempre*. Esse fato nos remete a pensar sobre a importância dada pelo Curso às competências que caracterizam essa categoria, pois sendo ela responsável pelo desenvolvimento de estratégias que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a reflexão dessa prática, possibilitando a mediação, intervenção e organização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Também para essa categoria analisamos as práticas possíveis para sua constituição para as quais utilizamos perguntas que envolveram análise de estudos de casos, relatos, uso de diferentes formas de expressão, organizações e vivências de situações de ensino e aprendizagem e participação em comunidades de aprendizagem, para as quais obtivemos como maioria das respostas *quase sempre* e *algumas vezes*, apresentando coerência com as respostas dadas para as competências características dessa categoria.

Para a categoria **Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional**, caracterizada como um processo que ocorre em longo prazo, envolvendo diferentes experiências, podendo transcorrer de forma individual ou coletiva, tivemos como maioria das respostas as alternativas *sempre* e *quase sempre*, nos remetendo a pensar que o curso possibilita a construção de competências para desenvolvimento profissional docente como parte da formação inicial e continuada desses futuros pedagogos. Já com relação às práticas, as respostas apresentadas diferem das competências quanto às oportunidades de momentos que possibilitassem seu desenvolvimento, pois a maioria das respostas ficou entre *algumas vezes* e *quase sempre*.

A partir desses resultados concluímos então, que durante o curso ocorreram momentos que possibilitaram o desenvolvimento das competências que consideramos importantes para a formação e caracterizam àquelas trazidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, respondendo parte do objetivo geral dessa pesquisa. No entanto, quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas durante o curso, segunda parte do objetivo, os participantes da pesquisa afirmaram que foram proporcionadas poucas situações de aprendizagem que possibilitassem a construção de um pedagogo mediador e transformador dos processos de ensino e de aprendizagem, com embasamento consistente entre teoria e prática que integre saber e fazer próprios da profissão.

Quanto ao objetivo específico *caracterizar quais as competências os estudantes indicam como mais pertinentes a sua formação*, os estudantes apresentaram como competências importantes as relacionadas às categorias **Domínio do conhecimento pedagógico**, que tem como característica o saber de teorias que possibilitem uma prática que embase a ação docente, a categoria **Compreensão do papel social da escola** que relações sociais, possibilitando que se produza a aprendizagem de maneira significativa, vislumbrando a troca de ideias, valores, saberes e interesses e ainda a categoria **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica** caracterizada pelo conhecimento de estratégias que auxiliem na investigação das possibilidades de aperfeiçoamento para o desenrolar das situações de ensino e de seu processo formativo.

Para as práticas que os estudantes consideravam como mais importantes para seu processo formativo foram elencadas as que englobam as categorias **Conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica** com a citação de três práticas relativas a ela, e duas relacionadas à **Compreensão do papel social da escola**.

Percebemos assim, que na opinião dos estudantes, é necessário desenvolver competências e práticas que auxiliem no seu processo formativo como um ser social, que oportuniza uma aprendizagem significativa através de intervenções pedagógicas, envolvendo o teórico e o prático o quer requer uma reflexão da sua ação docente. Esse processo ocorre de modo contínuo exigindo decisões, investigações e interações que conduzem a aprendizagem favorecendo seu desenvolvimento profissional.

Por fim, trazemos a análise sobre o conceito *ambiência humano-tecnológica*, que cunhamos para essa pesquisa, que acreditamos ser de relevância para a realização de outras pesquisas que envolvem a investigação dos processos formativos na Educação a Distância, considerando suas características próprias, compreendendo os processos de ensino e de

aprendizagem diferentemente do habitual ensino presencial. Esse conceito possibilita o entendimento da ambiência, considerando o ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle*, por meio de interações, sejam elas subjetivas ou intersubjetivas, por meio de ferramentas tecnológicas, orientadas por professores e tutores e a avaliação desses processos e relações.

Assim, delineamos o perfil dos docentes do curso de Pedagogia EaD em que foi afirmado pelos estudantes que seus docente demonstraram domínio: das TIC, teórico de conteúdo, prático sobre o conteúdo, além de assinalarem a existência das relações e inter-relações com os mesmos, ao atestarem que existiu o interesse com a sua aprendizagem, esclarecimento de dúvidas e interação com os alunos, estimulando o relacionamento interpessoal. O que nos mostra à importância da construção de competências que caracterizamos anteriormente na busca da construção de saberes e fazeres que possibilitem a ação docente na sua interação, estruturação e organização teórico-prático do processo de mediação.

Realizamos ainda o perfil pedagógico de tutores presenciais e virtuais, em que em ambas as situações obtivemos como respostas dos estudantes, assim como com os docentes, que estes apresentaram domínio das tecnologias de informação e comunicação, domínio teórico de conteúdo, domínio prático sobre o conteúdo, afirmando ainda que houve uma relação caracterizada pelo envolvimento dos tutores ao esclarecem dúvidas, interação com os alunos e o estímulo ao relacionamento interpessoal.

Quanto à organização didático-pedagógica analisamos questões que envolviam o sistema de ensino como carga horária, integração de disciplinas, desenvolvimento de competências e metodologias e dinâmicas de ensino, para as quais foram sinalizadas que sempre apresentaram boa organização, adequação e dimensão de acordo com as necessidades dos estudantes. E ainda, a participação em atividades acadêmicas, a qual englobou a interação com os colegas em atividades acadêmicas, interação com os colegas em atividades sociais, as quais não apresentaram tanta afirmação quanto a essas participações, a adequação do tempo demandado pelo curso em estudos e trabalhos individuais, do tempo demandado pelo curso em estudos e trabalhos em grupo e participações presenciais exigidas, estarem conforme os interesses dos envolvidos.

E, para finalizar o design da *ambiência humano-tecnológica*, realizamos questões relativas as condições de **acesso e infraestrutura**, acesso ao polo, horário de funcionamento, instalações, funcionamento, acervo e acesso a biblioteca, a adequação das instalações administrativas, dos espaços de convivência, dos equipamentos e laboratórios e da

acessibilidade para pessoas com deficiência, **suporte acadêmico/técnico**, se é adequado, se existem treinamentos ou disciplinas para a capacitação dos ambientes de aprendizagem, a qualidade de acesso a internet do polo, as TICs, materiais didáticos são elaborados de forma clara e compreensível, promovendo a autonomia de estudos, se as ferramentas síncronas, disponíveis cumprem com seus propósitos e se as ferramentas assíncronas disponíveis cumprem com seus propósitos. Para essas questões tivemos aprovação pelos estudantes quanto a adequação, disponibilização e atendimento quando sentiram necessidade de usá-los

Assim, respondemos, com esses dados relacionados a ambiência humano-tecnológica, o objetivo *compreender como os estudantes percebem a ambiência humano-tecnológica oferecidas para o desenvolvimento da EaD, considerando o moodle, os tutores presenciais e a distância, os professores, as condições físicas dos pólos, a interatividade (ferramentas disponíveis e efetivamente utilizadas)*, pois percebemos ser proporcionada uma ambiência condizente com as características da modalidade a distância, considerando as interações, relações e inter-relações subjetivas e intersubjetivas mediadas pelas ferramentas tecnológicas (TIC) de maneira a subsidiar a aprendizagem dos estudantes de Pedagogia sempre orientada por professores e tutores capacitados com domínio teórico e prático da sua ação docente.

Por fim, destacamos que o trabalho realizado possibilitou uma aprendizagem significativa acerca da Educação a Distância, especificamente do Curso de Pedagogia EaD da UFSM, a partir do qual vislumbramos processos de ensino e de aprendizagem que envolvem e procura desenvolver competências que proporcionam a constituição do pedagogo mediador na transformação da informação em saber sempre levando em conta as interações, trocas e interesses dos futuros alunos. Percebemos também, que consideram importante o desenvolvimento de práticas pedagógicas, no entanto, nem sempre foram possíveis atividades que permitissem a apropriação dessa ação. E, ainda, identificamos que a ambiência humano-tecnológica configurada no curso proporciona uma boa qualidade na formação inicial docente, envolvendo saberes e fazeres próprios da docência, considerando-a parte importante do processo formativo e integrando teoria e prática.

Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa contribuiu para nossa formação à medida que proporcionou momentos de estudo e reflexão, construção, desconstrução e (re) construção de conhecimentos. Contribui, também à Educação e aos processos formativos, apresentando novos conceitos, discutindo e aprofundando outros, na busca de propiciar subsídios para a discussão acerca da Educação a Distância, a constituição de competências e práticas e a qualidade da ambiência nessa modalidade.

No entanto, terminamos esse trabalho com novas inquietações, novas questões a respeito das competências e práticas, pois vimos que essas poderão até ser desenvolvidas como conteúdos formativos, mas serão efetivadas nas práticas formadoras e, conseqüentemente, nas práticas escolares? Será que a atuação desse pedagogo condiz com as competências que dizem terem sido desenvolvidas? Deixamos aí a possibilidade de uma nova busca de compreensão sobre as competências e práticas constituintes do processo formativo do Pedagogo, seja presencial ou virtual.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva. **Entrevista**. Revista Nova Escola, Edição Especial Gestão Escolar, 2011. <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml> Acesso em 20 de julho de 2011

ALTET, M. **Análise da práticas dos professores e situações pedagógicas**. Porto: Porto editora, Portugal, 1994.

BAUER, M. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOLZAN, D. P. V. ISAIA, S.M.A. Verbetes. In: MOROSINI, M.(ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. INEP/RIES, 2006.

BRASIL. **LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal UNESCO, 2001. Aprovado pela Lei no 10.172.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, aprovada em 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CP N°. 5/2005**. Aprovado em 13 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 5.622** de 19 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 5.800** de 08 de junho de 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1/2006**, aprovada em 15 de Maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CP N°. 3/2006**. Aprovado em 21 de fevereiro de 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CASTRO, A.M.B.; MACIEL, A.M.R.; ISAIA, S.M.A. Ambiência humano-tecnológica em contextos biossistêmicos. Um design conceitual. In: **Anais 27ª Jornada Acadêmica Integrada JAI**. Santa Maria: UFSM, 2012.

COOK, T.D; REICHARDT, S. **Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa**. Madrid, 1986.

DOMENIQUELLI, A. M. T. **A relação pedagógica na tutoria a distância: um estudo a partir do curso de Pedagogia**. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

FERNANDES, C. M. B.; GENRO, M. E. Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (orgs) **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

FERREIRA, Z. M. **Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso Veredas – Formação superior de professores**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDANI, A.; KRAE, E. D. Formação de professores: o conceito de competência e a (re)significação dos saberes docentes. **Revista Científica Trajetória Multicursos**. N° 02 – vol. II, Dez, 2010.

GOMEZ A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J.G; GOMEZ, A. I. P. **Compreende e transformar o ensino**. 4 ed. – ArtMed, 1998.

ISAIA, S. M. de A.; Verbetes. In: MOROSINI, M.(ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. INEP/RIES, 2006b, pp. 376-377.

ISAIA, S. M. A. ; BOLZAN, D. P. V . Dialogo intersubjetivo sobre formação docente a partir da rede de pesquisadores RIES. In: **LASA 2007 Congress of the Latin American Studies Association**, 2007, Montreal. LASA 2007 XXVII Internacional Congress. Montreal: Latin American Studies Association, 2007. v. 1. p. 1-17.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. 2006. Disponível em [HTTP://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevirtual](http://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficinamoodle/textomoodlevirtual). pdf acesso dia 29/03/2012

LITTO, F. M.; FORMIGA M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009

MACIEL, A. M. da R. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p. 382, 388.

MACIEL, A. M. R. ; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: **Anais 32ª Reunião anual da ANPEd, sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Caxambu: ANPEd, 2009. v. 1. pp. 1-15.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MIALARET, G. **A formação dos professores**. Coimbra: Coimbra, 1991.

MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A., DINIZ, J. LEAL, L. E SANTOS, L. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, vol.14, 2000.

NOGUEIRA, V. S. **Práticas pedagógicas na educação a Distância: deslocamento de Memórias e de sentidos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

OLIVEIRA, F. P. M. **Formação inicial de professores em cursos de Pedagogia a distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

PETERS, E. M. R. V. C. **Um estudo sobre a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental na modalidade a distância.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2009.

PINHEIRO, J.M.S. **Quem é o Profissional de Telemática.** 2005 Disponível em [http://www.projetoderedes.com.br/artigos/artigo\\_quem\\_eh\\_o\\_profissional\\_de\\_teleatica.php](http://www.projetoderedes.com.br/artigos/artigo_quem_eh_o_profissional_de_teleatica.php) acesso em 15 de junho de 2011.

PINTO, S. A. **A presença da ausência: a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade de Tocantins.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PONTE, V. M. R.; OLIVEIRA, M. C.; MOURA, H. J.; BARBOSA, J. V. Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre *balanced scorecard*: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/65706882/EPC079> . pdf acesso em 15/07/2012.

RODRIGUES, C. A. C. **Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2006.

SÁ, R. A. **Educação a distância: Estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

SARTURI, R. C.; NOGUEIRA, V. S. A relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e a prática educativa na Educação a Distância In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** 2010. p.01 – 13.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

SILVA, L. P. **De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer um estudo de caso no curso de Pedagogia EaD na Universidade de Caxias do Sul.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura EaD.** Santa Maria, UFSM, PROGRAD, CE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 020/2008.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Aprovada em 03 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 021/2011.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Aprovada em 30 de junho de 2011.

VALENTE, J. A. A interação entre aprendizes nas comunidades virtuais de aprendizagem: oportunidades de aprender e identificar talentos. In: DALBEN, A., DINIZ, J. LEAL, L. E SANTOS, L.(Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_; MORAN, M. Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Educação a distância.** São Paulo: Summus, 2011.

ZABALZA, M. El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. 2007. Acesso em 19/10/2010. Disponível em <http://www.upd.edu.mx/variados/simpididac2007/zabalza>

## **ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**  
**APRESENTAÇÃO**

O Curso de Pedagogia vem buscando ao longo da sua trajetória histórica a sua identidade, a diversidade da oferta de habilitações deste curso no cenário nacional foi uma das premissas consideradas pelo Conselho Nacional de Educação na definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006.

Dentre as alterações sofridas pelo Curso de Pedagogia da UFSM, cabe destacar a última, ocorrida com base no currículo do Curso de Pedagogia, com as Habilitações: a) Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e b) Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, implantado em 1984, com a primeira turma formada em 1987, provocada pela discussão constante da área de Educação acerca do perfil e do espaço de atuação dos pedagogos. Neste espaço, tempo, formou-se um consenso entre professores, alunos e ex-alunos deste Curso de que a proposta curricular vigente necessitava ser melhorada em função de novas demandas sócio-educacionais.

Tal afirmação tem base empírica (dados de 1997 e de 2002) através da percepção dos professores a respeito dos alunos no Curso, como científica, por meio dos dados coletados e analisados durante os trabalhos da Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia organizada para discutir, analisar e propor as alterações no referido curso, baseados nas implementações oriundas da atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 e nas Diretrizes para a Formação de Professores, Resolução CN/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso.

Essa proposição legal, institucionalizada no período perpassou grande parte das discussões realizadas pela comissão instituída, pois o Conselho Nacional de Educação buscava estabelecer uma aproximação mais coerente entre a prática e a teoria, ou seja, entre o mundo da escola e o mundo acadêmico, antes restrito as 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado previsto a partir do início da segunda metade do curso.

Assim, de forma recorrente, foram apontadas pelo corpo docente e discente do Curso, bem como pelos alunos egressos: a repetição e sobreposição de conteúdos no currículo; a carga horária excessiva das disciplinas; a falta de consenso entre os Fundamentos da Educação, a Didática e as Práticas de Ensino (no caso da formação para as Matérias Pedagógicas do 2º Grau) e entre os Fundamentos da Educação, as Metodologias de Ensino e as Práticas de Ensino (para a formação em Pré-Escola e em Séries Iniciais); a escassez de oportunidades para a realização de trabalhos práticos, por parte dos alunos, junto às escolas e, por conseqüência, as poucas chances de o estudante (professor em formação) desenvolver projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Concluiu-se, então, que o currículo em vigência estava calcado mais no acúmulo de conhecimentos que geravam a superposição dos mesmos, não conseguindo, em alguns casos, gerar a reflexividade crítica exigida para um profissional comprometido com o avanço científico na sua área de atuação. Os aportes teóricos que balizaram os estudos no interior deste Curso eram incoerentes, levando os acadêmicos a vivenciarem uma maneira de ensinar e de aprender distantes da realidade e das necessidades dos espaços escolares.

Esses pressupostos serviram de base para instituir o atual currículo do Curso

de Pedagogia- Anos Iniciais do Ensino Fundamental (624) e Educação Infantil (6 25) que foi organizado a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, propondo estratégias para a superação desses pontos, priorizando a docência como base da formação e relacionando teoria e prática, por acreditar no fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores.

Após estas constatações e através de estudos e consultas junto à comunidade envolvida com o Curso de Pedagogia, seja em nível local ou nacional (ANFOPE , ANPED, FORUMDIR), a Comissão de Reestruturação do referido Curso construiu um Projeto Político Pedagógico com uma nova matriz curricular que refletisse e integrasse as necessidades do contexto histórico no qual estava inserido, corroborando com possibilidades futuras para a formação do professor, em consonância com o projeto de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Assim, compreendemos que a formação do professor precisa contemplar em seu projeto curricular uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional.

Essas ponderações foram consideradas imprescindíveis para o momento atual vivido pelo Curso de Pedagogia, que a partir da homologação das suas Diretrizes Curriculares em abril de 2006, publicadas na forma da Resolução CNE/CE n. 1 de 15 de maio de 2006, retoma as discussões necessárias para a implementação das mesmas. Tendo em vista o processo no qual essas diretrizes foram discutidas, elaboradas e promulgadas, a Direção do Centro de Educação instaurou uma Comissão de Estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com o objetivo de analisar os preceitos legais e as modificações necessárias para promover a implementação das mesmas.

Tal posicionamento está ancorado no Projeto Político-Pedagógico da UFSM (aprovado em 2000), o qual considera como indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo esse mesmo documento:

[...] cada curso, especificamente, deve valorizar os princípios de trabalho construídos em sua experiência, avaliar as possibilidades de superação de fronteiras, implementar ações de qualificação de seus cursos, e ter presentes às demandas prioritárias da sociedade. (PPP/UFSM, 2000, p.16)

Neste sentido, a Comissão de Estudos das Diretrizes do Curso de Pedagogia, após analisar os pressupostos legais e elaborar propostas de discussão, encaminhou aos Departamentos, que agregam os professores que atuam no Curso de Pedagogia (ADE, EDE, MEN, FUE, DEI, LTV), as ponderações e sugestões para a reformulação curricular do Curso de Pedagogia, instaurando-se um processo de discussão democrática.

Com base neste histórico do Curso de Pedagogia da UFSM até aqui apresentado, o presente Projeto Pedagógico (PP) da licenciatura em Pedagogia à Distância organizou a sua matriz curricular, visando promover a expansão do compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) .

Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Coordenador do Curso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**  
**JUSTIFICATIVA**

Este Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia a Distância justifica-se pela proposta do Governo Federal, através do Ministério de Educação - Secretaria de Educação a Distância para o "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB", "visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica" (Edital nº 01/2005 - SEED/MEC).

De modo geral, o PP baseia-se primeiramente no documento emitido pelo Mec, através da Secretaria de Educação a Distância que a define como: "a educação a distância deve ser compreendida como atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos do Art. 47, parágrafo 3º, da LDB." (SEED, p. 27) e, na Resolução CNE/CP 1/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura publicados no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

Sendo assim, este Projeto, apresenta uma matriz embasada nas Resoluções citadas, redimensionando a visão restrita ao espaço físico das universidades a difusão do ensino-pesquisa-extensão, pois apresenta uma proposta condizente com o espaço aberto pelas novas tecnologias educacionais, que ampliou os conceitos de tempo e espaço com os quais estivemos acostumados. A interação virtual, que não pretende superar o contato pessoal, pelo contrário instrumentaliza o professor para que ele possa não apenas atender aos dados estatísticos, mas a qualificar a educação brasileira, levando um ensino de qualidade a todos os recantos desse país continente, passa a ser mais um espaço de construção do conhecimento que possibilitará a unidade da diversidade, promovendo a integração e a troca de experiências entre as experiências desenvolvidas nos pólos de abrangência da UFSM.

As propostas de ação conjunta previstas nos Seminários Integradores, articularão a prática educativa do semestre e do Curso através do desenvolvimento de disciplinas articuladoras que estão explicitadas na matriz curricular e definidas conceitualmente nas estratégias pedagógicas. Essa modalidade articulada de trabalho visa romper a superposição de conteúdos e propõe uma articulação interdisciplinar para a realização das atividades de práticas educativas previstas para a realização do curso.

Um trabalho articulado e desenvolvido compartilhadamente pelos docentes e discentes de um Curso, mediadores reflexivos, sustenta propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e ao mesmo tempo desencadeia práticas investigativas desde a formação inicial. Consideramos, assim, o ir e vir entre os saberes disciplinares, os saberes da prática educativa; os saberes da Universidade; os saberes presentes nas diferentes áreas onde vivem os discentes e docentes do curso de Pedagogia, Licenciatura.

Salientamos a importância da dinamização das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão que sejam, ao mesmo tempo, independentes e integradas. No entanto, os achados de pesquisas tornar-se-ão indispensáveis para que o ensino seja repensado, ocorrendo da mesma forma, com as atividades de extensão. O que não pode persistir são atividades isoladas que, deixem de contribuir com uma visão interdisciplinar de produção de saberes construídos no âmbito das experiências acadêmicas das IES ou fora dela.

Neste sentido, a matriz curricular da Pedagogia a Distância em conformidade com os convênios da UFSM para realização de estágio, buscará a construção de conhecimentos científicos e de conhecimentos empíricos embasados nas demandas reais das instituições educativas e da sociedade. Assim, o espaço escolar deixa de ser o único lugar possível para a aprendizagem e a realização de reflexões sobre a profissão, abrindo-se canais para que o estudante/professor em formação inicial possa atuar de modo mais articulado com as práticas educativas inerentes a sua profissão.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão - a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deve ser o ponto de partida na formação do professor (BRASIL/CNE, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, 2002, p. 55).

O modelo da estrutura curricular proposta aponta um perfil profissional de professor que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de ensino que trabalhará no cotidiano de suas atividades profissionais e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas na sua atuação docente.

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas, ocupam lugar central (ibid., p. 29).

Ao considerarmos esses fatores, propomos uma estrutura curricular ampla e flexível que contemple a prática educativa como espaço de articulação, organização e reflexão sobre os saberes componentes da matriz curricular.

Diante do exposto, a matriz curricular do Curso de Pedagogia a Distância justifica-se por possibilitar:

No âmbito estrutural:

- a ampliação do espaço de atuação da UFSM, não limitada ao espaço físico;
- a abertura de vagas para uma parcela da população que aspira a formação superior e que não tem acesso por vários fatores;
- a qualificação dos recursos tecnológicos para atender a demanda.

No âmbito pedagógico:

- o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica em nível superior;
- uma formação acadêmica assentada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades inerentes ao licenciado em Pedagogia e no seu campo de atuação;
- a articulação entre os conhecimentos sobre educação, os conhecimentos disciplinares básicos e os conhecimentos da prática educativa;
- a ampliação de conhecimentos básicos à prática da docência e suas possibilidades de tratamento no trabalho do dia-a-dia do professor.
- a construção de conhecimento baseada em um processo de interação entre diversos sujeitos.

Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Coordenador do Curso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**  
**OBJETIVOS**

**OBJETIVO GERAL**

Formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas etapas iniciais do EJA, no Ensino Médio, na modalidade normal e nas demais áreas nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- destacar o compromisso profissional do pedagogo frente a sua área de atuação na Educação Básica e em espaços nos quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos;
- possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do pedagogo;
- potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes;
- aprofundar o conhecimento sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural;
- desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- enfatizar a compreensão da educação de jovens e adultos;
- enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade;
- desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- formar um profissional capaz de agir nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional;
- estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas de Santa Maria, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos mais profícuos entre a Universidade e a Comunidade.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**  
**PERFIL DESEJADO DO FORMANDO**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância habilita o egresso a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA. (Diretrizes Curriculares da Pedagogia, 2006).

Este profissional precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não-escolares. Deverá ser capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares, trabalhando coletivamente, elaborando e mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido.

Também se faz necessário que esse profissional assuma uma postura política e ética, que estimule a difusão e a construção do conhecimento, possibilitando aos seus futuros alunos condições de descoberta (ou redes coberta) do prazer de aprender.

Entendemos que a ação pedagógica do profissional da Pedagogia, precisará ser embasada no diálogo, cooperação, iniciativa, participação e criatividade. Neste sentido, é importante que, esse profissional seja um pesquisador da sua prática pedagógica, que pode ser desenvolvida em vários âmbitos da Educação Básica e dos espaços escolares e não-escolares.

A tarefa do pedagogo é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o licenciado em pedagogia não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipótese e a selecionar os instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática pedagógica. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ apud ANDRÉ, 2001, p.59).

O Curso de Pedagogia a Distância deve abranger conhecimentos e habilidades s que constituam base consistente para a formação do profissional/educador, capaz de atender ao perfil exposto. Nesse sentido e com base nas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, Licenciatura, faz-se necessário que ele esteja apto para:

- atuar com ética e compromisso nos diversos espaços de atuação profissional;
- compreender, cuidar, educar e promover o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação;
- vivenciar criticamente as práticas educativas existentes nos espaços escolares e não-escolares;
- participar na gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos seus projetos orientadores;

- promover e facilitar as relações de cooperação e trabalho em equipe nos diversos segmentos da sociedade, família e comunidade;
- assumir uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não-escolares.

Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Coordenador do Curso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**  
**ÁREAS DE ATUAÇÃO**

A área de atuação do licenciado em Pedagogia, a partir da publicação das diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação foram ampliadas, porém apresenta a preocupação em não constituir-se em uma formação generalista. Dessa maneira na Resolução nº1 CNE/CP D.O.U. de 16 de maio de 2006, no seu artigo terceiro, parágrafo único define como formação o central:

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

Essas peculiaridades do licenciado em pedagogia possibilitam que possa atuar nas funções de magistério da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e etapas iniciais de EJA, bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, pois: "o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão..." (Artigo 3º Resolução nº1 CNE/CP de 16 de maio de 2006).

Essas características apontam para as necessidades contextuais do Brasil, que necessita de profissional formado para atuar em diferentes contextos, respeitando as especificidades dos sujeitos participantes dos espaços escolares e não-escolares nos quais vai atuar.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**  
 CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM

<b>EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>N/E*</b>	<b>SEM</b>	<b>TIPO</b>	<b>(T-P)</b>	<b>CHS</b>
EAD 1038	Seminário Integrador I: Educação, Tempos e Espaços	N	1º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
BDE 1048	Educação Especial: Fundamentos	N	1º	OBR	(2-0)	30
EAD 1039	História da Educação	N	1º	OBR	(4-0)	60
EAD 1040	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	N	1º	OBR	(4-0)	60
<b>MÓDULO II</b>						
ADE 1031	Políticas Públicas na Educação Básica	N	1º	OBR	(4-0)	60
PUE 1049	Introdução à Pedagogia	N	1º	OBR	(4-0)	60
PUE 1050	Psicologia da Educação I	N	1º	OBR	(4-0)	60
PUE 1051	Sociologia da Educação I	N	1º	OBR	(4-0)	60
Carga Horária em Educação, Tempos e Espaços <b>420</b>						
<b>CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO</b>						
EAD 1041	Seminário Integrador II: Conhecimento e Educação	N	2º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
PUE 1052	Filosofia da Educação I	N	2º	OBR	(4-0)	60
EAD 1042	Comunicação em Língua Portuguesa	N	2º	OBR	(2-0)	30
ADE 1033	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	N	2º	OBR	(2-0)	30
EAD 1043	Currículo: Teoria e História	N	2º	OBR	(2-0)	30
<b>MÓDULO II</b>						
EAD 1043	Educação Física	N	2º	OBR	(2-0)	30
EAD 1045	Ciências e Educação I	N	2º	OBR	(4-0)	60

MÓDULO II (Continuação)							
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS	
EAD 1046	Didática	N	2º	OBR	(4-0)	60	
Carga Horária em Conhecimento e Educação 330							
CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR							
EAD 1047	Seminário Integrador III: Contextos e Organização Escolar	N	3º	DCG	(0-2)	30	
MÓDULO I							
ADE 1033	Gestão da Educação Básica	N	3º	OBR	(4-0)	60	
FUE 1053	História da Educação Brasileira	N	3º	OBR	(4-0)	60	
FUE 1054	Psicologia da Educação II	N	3º	OBR	(4-0)	60	
FUE 1055	Sociologia da Educação II	N	3º	OBR	(4-0)	60	
MÓDULO II							
ADE 1034	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	N	3º	OBR	(2-0)	30	
EAD 1048	Geografia e Educação I	N	3º	OBR	(4-0)	60	
EAD 1049	Educação Matemática I	N	3º	OBR	(4-0)	60	
Carga Horária em Contextos e Organização Escolar 420							
SABERES E FAZERES							
EAD 1050	Seminário Integrador IV - Saberes e Fazeres na Educação Infantil	N	4º	DCG	(0-2)	30	
MÓDULO I							
EDE 1049	Educação Especial: Processo de Inclusão	N	4º	OBR	(2-0)	30	
FUE 1056	Filosofia da Educação II	N	4º	OBR	(4-0)	60	
EAD 1051	Literatura Infantil	N	4º	OBR	(2-0)	30	
EAD 1052	Contextos Educativos na Infância I	N	4º	OBR	(4-0)	60	
MÓDULO II							
EAD 1053	Artes Visuais e Educação	N	4º	OBR	(4-0)	60	

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Coordenador do Curso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**  
**CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM (Continuação)**

MÓDULO II (Continuação)		N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA					
EAD 1054	Língua Portuguesa e Educação	N	4º	OBR	(4-0)	60
EAD 1055	Jogo Teatral e Educação	N	4º	OBR	(4-0)	60
Carga Horária em Saberes e Fazeres   390						
<b>SABERES E FAZERES</b>						
EAD 1056	Seminário Integrador V - Saberes e Fazeres nas Modalidades Educativas	N	5º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
ADE 1035	Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas	N	5º	OBR	(4-0)	60
ADE 1036	Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	N	5º	OBR	(4-0)	60
EAD 1057	História e Educação I	N	5º	OBR	(4-0)	60
EAD 1058	Processos da Leitura e Escrita I	N	5º	OBR	(4-0)	60
<b>MÓDULO II</b>						
EAD 1059	Educação Matemática II	N	5º	OBR	(4-0)	60
EAD 1060	Geografia e Educação II	N	5º	OBR	(2-0)	30
EAD 1061	Ciências e Educação II	N	5º	OBR	(2-0)	30
EAD 1062	Educação Musical	N	5º	OBR	(4-0)	60
Carga Horária em Saberes e Fazeres   450						
<b>SABERES E FAZERES</b>						
EAD 1063	Seminário Integrador VI - Linguagem e Contextos Educativos na Infância	N	6º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
EAD 1064	Oralidade, Leitura e Escrita	N	6º	OBR	(2-0)	30
EAD 1065	Língua Portuguesa	N	6º	OBR	(2-0)	30
EAD 1066	Contextos Educativos na Infância II	N	6º	OBR	(4-0)	60

<b>Módulo II</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA</b>	<b>N/E*</b>	<b>SEM</b>	<b>TIPO</b>	<b>(T-P)</b>	<b>CHS</b>
EAD 1067	Artes Visuais	N	6°	OBR	(2-0)	30
EAD 1068	Educação Física e Movimento Humano	N	6°	OBR	(4-0)	60
ADE 1037	Pesquisa em Educação IV: Projeto	N	6°	OBR	(4-0)	60
<b>SABERES E FAZERES</b>						
EAD 1069	Seminário Integrador VII - Saberes e Fazeres na Educação Básica	N	7°	DCG	(0-2)	30
<b>Módulo I</b>						
EAD 1070	Organização da Ação Pedagógica	N	7°	OBR	(4-0)	60
EAD 1071	Processos da Leitura e Escrita II	N	7°	OBR	(4-0)	60
EDE 1050	Libras	N	7°	OBR	(4-0)	60
<b>Módulo II</b>						
EAD 1078	Trabalho de Conclusão de Curso I	N	7°	OBR	(2-0)	30
EAD 1072	História e Educação II	N	7°	OBR	(2-0)	30
EAD 1073	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	N	7°	OBR	(4-2)	90
<b>DOCÊNCIA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>						
EAD 1074	Seminário Integrador VIII: Docência Reflexiva na Educação Básica	N	8°	DCG	(0-2)	30
<b>Módulo I</b>						
EAD 1075	Trabalho de Conclusão de Curso II	N	8°	OBR	(2-0)	30
EAD 1076	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	N	8°	OBR	(2-8)	150
<b>Módulo II</b>						
EAD 1077	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	N	8°	OBR	(2-8)	150
<b>Carga Horária em Prática Reflexiva na Educação Básica</b>						
						360
<b>Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação</b>						
						330
<b>Carga Horária em Atividades Complementares de Graduação</b>						
						105

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Coordenador do Curso

**Anexo 2****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFSM**

O Kosmos – Grupo de Pesquisa sobre Ambientes virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e Redes de Formação, em parceria com o GTFORMA – Grupo Trajetórias de Formação, ambos certificados pelo CNPq/UFSM, atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, tendo como objetivo a qualidade social da formação de professores, está desenvolvendo os projetos de pesquisa: DOCÊNCIA TUTORIA E DISCÊNCIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (AVEA): PROCESSOS FORMATIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA e IMPACTOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEUS PROFESSORES/TUTORES. Para tanto, solicitamos sua colaboração e apoio na efetivação da coleta de dados desta pesquisa. Assinale na enquete abaixo o que você considera como competência adquirida durante o desenvolvimento do percurso curricular – do início do Curso de Pedagogia até o presente momento. Considere o seu nível de envolvimento nas atividades vivenciadas, com destaque para as práticas e os estágios curriculares supervisionados.

\*Obrigatório

**Título da seção**

Em nenhum momento seu nome vai ser usado na pesquisa, estamos solicitando somente matrícula para saber se todos os alunos já responderam.

Matrícula: \*

**I. Competências que você adquiriu/ampliou durante sua formação no Curso de Pedagogia.**

- Analise os indicadores abaixo colocados e, observando os diferentes níveis desses indicadores, marque a opção que você considera adequada a sua construção durante o percurso curricular.

1. O curso proporcionou identificar a realidade sociocultural e escolar dos seus alunos. \*

- Nunca
- Raramente

- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

2. O curso proporcionou o desenvolvimento de habilidades para o domínio de sua turma. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

3. Durante o estágio você percebeu diferenças no modo de aprender dos seus alunos? \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

#### 4. Durante o curso você foi preparado para trabalhar com dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.

Considere as opções abaixo:

Dificuldade de leitura e escrita. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Dificuldade lógico- matemática \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes

- Quase sempre
- Sempre

Dificuldade de trabalho em equipe. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

5. Durante o curso você foi preparado para identificar em seus alunos: dependência química, maus tratos, negligência, abandono, bullying . \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

6. Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos seus alunos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

7. Durante o curso você conseguiu desenvolver práticas pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem de alunos inclusos (portadores de necessidades especiais de aprendizagem) \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

8. Durante o curso foram proporcionados a você momentos de trabalho em equipe relacionados ao curso. (eventos, grupos de estudo, pesquisa, extensão...) \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

9. Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

10. Durante o curso foram desenvolvidas utilização de estratégias para resolver conflitos do ambiente escolar. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

11. Durante suas práticas você interagiu com seus alunos fora da sala de aula. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

12. Durante suas práticas você estabeleceu diálogo com os pais de seus alunos. \*

- Nunca

- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

13. Durante suas práticas você estabeleceu diálogo com relações sociais na comunidade. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

14. Durante o curso foram desenvolvidos referenciais teóricos para sustentar sua prática docente. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

15. Durante o curso foram trabalhadas a aplicação de diferentes estratégias didáticas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

16. Durante o curso foi trabalhada a utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes

- Quase sempre
- Sempre

17. Durante o curso você organizou e desenvolveu práticas pedagógicas em contextos formais e não-formais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

18. Durante o curso você aprendeu como avaliar ações educativas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

19. Durante o curso você aprendeu a planejar baseando-se no modo de aprender dos seus alunos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

20. Você acredita ser importante manter-se atualizado para qualificar a sua prática pedagógica.\*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

21. Durante o curso você conseguiu aplicar a teoria desenvolvida na sua prática docente. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

22. O curso proporcionou a você melhora na sua habilidade comunicativa. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

23. Você recebeu orientações para lidar com as diferenças étnicas e socioeconômicas dos alunos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

24. Durante o curso você foi incentivado a participação em entidades de classe e movimentos sociais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

25. O curso estimulou a responsabilidade com a transformação de si, do outro e da sociedade. \*

- Nunca

- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

26. Das competências acima citadas escreva 5 que você considera mais importante.

\* 1. Identificação da realidade sociocultural e escolar dos seus alunos; 2. Domínio de sua turma; 3. Percepção de diferentes modos de aprendizagem dos seus alunos; 4. Preparação para trabalhar com dificuldades de aprendizagem dos seus alunos (dificuldade de leitura e escrita, lógico-matemática e trabalho em equipe); 5. Identificação em seus alunos de: dependência química, maus tratos, negligência, abandono, bullying; 6. Desenvolvimento de práticas (atividades) pedagógicas adequadas para melhorar a aprendizagem dos seus alunos; 8. Trabalho em equipe relacionados ao curso. (eventos, grupos de estudo, pesquisa, extensão...); 9. Utilização de estratégias para resolver conflitos em sala de aula; 10. Utilização de estratégias para resolver conflitos do ambiente escolar; 11. Interação com seus alunos fora da sala de aula; 12. Interação com os pais de seus alunos; 13. Estabelecimento de diálogo com relações sociais na comunidade; 14. Desenvolvimento de referenciais teóricos para sustentar sua prática docente; 15. Aplicação de diferentes estratégias didáticas; 16. Utilização de diversas linguagens de modo a estabelecer uma comunicação adequada com o grupo; 17. Organização e desenvolvimento de ações pedagógicas em contextos formais e não-formais; 18. Avaliação de ações educativas; 19. Planejamento baseando-se no modo de aprender dos seus alunos; 20. Importância de manter-se atualizado para qualificar a sua prática pedagógica; 21. Aplicação da teoria desenvolvida na sua prática docente; 22. Melhoria na sua habilidade comunicativa; 23. Respeito as diferenças étnicas e socioeconômicas dos alunos; 24. Participação em entidades de classe e movimentos sociais; 25. Responsabilidade com a transformação de si, do outro e da

sociedade.



## II. Práticas que você adquiriu/ampliou durante sua formação no Curso de Pedagogia.

Analise as práticas abaixo descritas e observando os diferentes níveis destas práticas, marque a opção que você considera adequada à experiência vivida no seu percurso formativo no Curso de Pedagogia:

1. Participação em comunidades de aprendizagem, identificando problemas e possíveis soluções. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

2. Identificação e valorização das diferenças e/ou singularidades dos seus alunos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

3. Investigação de contextos culturais e multiculturais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

4. Registro de histórias do grupo, estabelecendo relações teórico-práticas.

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

5. Elaboração de projetos educativos com base na problematização da realidade. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

6. Participação em diferentes projetos da comunidade escolar e acadêmica. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

7. Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

8. Estudo de diferentes teóricos relacionando à realidade com alunos inclusos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

9. Vivências de situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

10. Realização de diferentes práticas educativas em distintos espaços educativos (escolas, ONGs, monitorias, co-regências, etc.). \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

11. Participação em eventos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

12. Visitas a diferentes contextos educativos com problematização e registros. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

13. Discussão de filmes. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

14. Vivência de processos de avaliação. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre

Sempre

15. Planejamento de pequenas práticas (observações e/ou intervenções) para os diferentes espaços educativos. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

16. Organização de situações de ensino e de aprendizagem a partir da observação e verificação dos resultados obtidos. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

17. Utilização de diferentes formas de expressão: plástica, escrita, oral, corporal, digital, gestual, etc. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

18. Participação em grupos de estudo. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

19. Desenvolvimento de pesquisas e/ou publicações. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

20. Participação em atividade utilizando os recursos de tecnologia da informação e da comunicação aplicadas à educação a distância.\*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

21. Realização de ações pedagógicas em contextos formais e não-formais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

22. Análise de estudos de caso, relatos de experiências, práticas educativas diferenciadas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

23. Atendimento de apoio à comunidade. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre

Sempre

24. Atividades complementares com ações comunitárias. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

25. Das práticas acima citadas escreva 5 que você considera mais importante. \* 1.

Participação em comunidades de aprendizagem, identificando problemas e possíveis soluções. 2. Identificação e valorização das diferenças e/ou singularidades dos seus alunos. 3. Investigação de contextos culturais e multiculturais. 4. Registro de histórias do grupo, estabelecendo relações teórico-práticas. 5. Elaboração de projetos educativos com base na problematização da realidade. 6. Participação em diferentes projetos da comunidade escolar e acadêmica. 7. Estudo de diferentes teóricos, relacionando à realidade observada. 8. Estudo de diferentes teóricos relacionando à realidade com alunos inclusos. 9. Vivências de situações de ensino e de aprendizagem em sala de aula. 10. Realização de diferentes práticas educativas em distintos espaços educativos (escolas, ONGs, monitorias, co-regências, etc.). 11. Participação em eventos. 12. Visitas a diferentes contextos educativos com problematização e registros. 13. Discussão de filmes. 14. Vivência de processos de avaliação. 15. Planejamento de pequenas práticas (observações e/ou intervenções) para os diferentes espaços educativos. 16. Organização de situações de ensino e de aprendizagem a partir da observação e verificação dos resultados obtidos. 17. Utilização de diferentes formas de expressão: plástica, escrita, oral, corporal, digital, gestual, etc. 18. Participação em grupos de estudo. 19. Desenvolvimento de pesquisas e/ou publicações. 20. Participação em atividades utilizando os recursos de tecnologia da informação e da comunicação aplicadas a educação a distância. 21. Realização de ações pedagógicas em contextos formais e não-formais. 22. Análise de estudos de caso, relatos de experiências, práticas educativas diferenciadas. 23. Atendimento de apoio à comunidade. 24. Atividades complementares com ações comunitárias.

1. Idade (anos) \*

- Menos de 25
- Entre 25 e 35
- Entre 35 e 45
- Entre 35 e 45
- Mais de 55

2. Ocupação profissional \*

3. Se você já é professor, há quanto tempo atua. \*

4. Tempo que dedica por semana, em média, para o estudo e planejamento das aulas. \*

- Nenhum
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- 5 horas ou mais

5. Cursos, Seminários/Congressos, atividades complementares – participado últimos cinco anos. \*

- Nenhum
- 1
- 2
- 3 ou mais

### Apêndice 3

#### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFSM

O Kosmos – Grupo de Pesquisa sobre Ambientes virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e Redes de Formação, em parceria com o GTFORMA – Grupo Trajetórias de Formação, ambos certificados pelo CNPq/UFSM, atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, em conjunto com o projeto AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo a qualidade social da formação de professores, está desenvolvendo os projetos de pesquisa: DOCÊNCIA TUTORIA E DISCÊNCIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (AVEA): PROCESSOS FORMATIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA e IMPACTOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEUS PROFESSORES/TUTORES. Para tanto, solicitamos sua colaboração e apoio na efetivação da coleta de dados desta pesquisa.

\*Obrigatório

Nome completo: \*

Matrícula: \*

Em nenhum momento seu nome vai ser usado na pesquisa, estamos solicitando o nome e matrícula somente para saber se todos os alunos já responderam.

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Qual polo você pertence: \*

- Santana do Livramento
- Restinga Seca
- Faxinal do Soturno
- Agudo
- São Lourenço do Sul
- Tapejara
- Três de Maio
- Três Passos
- Cruz Alta
- Sobradinho

Qual a distância da sua casa até o polo? \*

Ano de Ingresso no Curso: \*

- 2008
- 2009
- 2010

Qual o seu domínio do uso de informática antes de ingressar no curso: \*

- Ótimo
- Bom
- Ruim
- Regular
- Péssimo

Você possui computador em casa? \*

- Sim
- Não

Seu computador possui acesso à internet? \*

- Sim
- Não

Você reside: \*

- Zona urbana
- Zona rural

Qual a sua frequência de ida ao polo? \*

- Mais de uma vez por semana
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Somente para as avaliações presenciais

## **2.CORPO DOCENTE, CORPO DE TUTORES E COORDENAÇÃO**

### 2.1 - Os professores...

Demonstram domínio teórico sobre o conteúdo. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre

Sempre

Demonstram domínio prático sobre o conteúdo, relacionando-o com a realidade. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

Esclarecem minhas dúvidas. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

Interagem com os alunos. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

Demonstram interesse no meu aprendizado. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

Fornecem retorno das atividades realizadas nos prazos previstos. \*

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Quase sempre

Sempre

Demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas no curso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

São assíduos e pontuais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Estimulam o relacionamento interpessoal. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

2.2 - Os Tutores Presenciais...

Demonstram domínio teórico sobre o conteúdo. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Demonstram domínio prático sobre o conteúdo, relacionando-o com a realidade. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Esclarecem minhas dúvidas. \*

- Nunca

- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Interagem com os alunos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Demonstram interesse pelo meu aprendizado. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas no curso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

São assíduos e pontuais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Estimulam o relacionamento interpessoal. \*

- Nunca
- Raramente

- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

## 2.2 - Os Tutores s Distância...

Demonstram domínio teórico sobre o conteúdo. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Demonstram domínio prático sobre o conteúdo, relacionando-o com a realidade. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Esclarecem minhas dúvidas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Interagem com os alunos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Demonstram interesse pelo meu aprendizado. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes

- Quase sempre
- Sempre

Fornecem retorno das atividades realizadas nos prazos previstos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas no curso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

São assíduos e pontuais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Estimulam o relacionamento interpessoal. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

#### **2.4 - Coordenação de Curso e de Polo**

---

A coordenação administrativa do Polo gerencia de modo adequado as diversas demandas dos alunos e do curso. \*

- Nunca
- Raramente

- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

A coordenação pedagógica do Polo gerencia de modo adequado as diversas demandas dos alunos e do curso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

A coordenação do curso gerencia de modo adequado as diversas demandas dos alunos e do curso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

### **3. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

---

#### 3.1 - Sistema de Ensino

A estrutura curricular do curso é adequada àquilo que é requerido pelo mercado de trabalho. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As cargas horárias das disciplinas são bem dimensionadas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

A integração das disciplinas é organizada de modo adequado. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O foco do curso se dá mais no desenvolvimento de competências e habilidades do que no controle (nº de acesso ao ambiente, datas de entregas de trabalhos, etc.). \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

A avaliação da aprendizagem através de provas, acessos aos ambientes de aprendizagem, etc. é desenvolvida de forma apropriada e promove o feedback contínuo. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As metodologias e dinâmicas de ensino são adequadas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

### 3.2 - Participação em Atividades Acadêmicas

Existe ampla possibilidade de interação com os colegas em atividades acadêmicas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre

- Sempre

Ampla possibilidade de interação com os colegas em atividades sociais. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O tempo demandado pelo curso em estudos e trabalhos individuais é adequado. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O tempo demandado pelo curso em estudos e trabalhos em grupo é adequado. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As participações presenciais exigidas são adequadas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

### 3.3 - Organização do Curso

O Curso dá abertura para sugestões e opiniões sobre o trabalho que está sendo desenvolvido. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre

- Sempre

Existe um clima de relacionamento amistoso entre professores, tutores e coordenadores. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Existe respeito às regras, normas e compromissos estabelecidos pelo Curso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

#### 3.4 - Expectativas referentes à Conhecimento e Empregabilidade

O Curso fornece a possibilidade de experimentar as práticas de trabalho. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O Curso fornece a possibilidade de articular os conteúdos de sala de aula com a realidade. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O Curso fornece a possibilidade de qualificar meu trabalho. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes

- Quase sempre
- Sempre

O Curso fornece a possibilidade de melhorar meu currículo. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O Curso fornece a possibilidade de melhorar minha empregabilidade. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O Curso fornece a possibilidade de formar uma rede de relacionamento profissional.  
\*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

#### **4. INSTALAÇÕES FÍSICAS**

---

##### 4.1 - Condições do Polo

O polo é de fácil acesso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Os horários de funcionamento do polo são adequados. \*

- Nunca

- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As salas de aula utilizadas em atividades presenciais são adequadas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As instalações, funcionamento e acesso à biblioteca do polo são adequados. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O acervo disponível na Biblioteca atende às necessidades do Curso. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As instalações administrativas do polo são adequadas. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

O espaço de convivência do polo é adequado. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes

- Quase sempre
- Sempre

Os equipamentos disponíveis nos polos são adequados. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Os laboratórios disponibilizados no polo para realização das atividades são adequados. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Há acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

#### 4.2 - Suporte Acadêmico/ Técnico

O suporte on line é adequado. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Existem treinamentos e/ou disciplinas para capacitar no uso dos ambientes de aprendizagem. \*

- Nunca
- Raramente

- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

A qualidade de acesso à internet do polo é adequada. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

#### 4.3 - Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)

Os materiais didáticos (impressos, audiovisuais e/ou para internet) são elaborados de forma clara e compreensível, promovendo a autonomia de estudos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As ferramentas síncronas (chats, internet, telefone, etc.) disponíveis cumprem com seus propósitos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

As ferramentas assíncronas (e-mails, fóruns, CD's, DVD's, Fax, vídeos, etc.) disponíveis cumprem com seus propósitos. \*

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Quase sempre
- Sempre

Os ambientes de aprendizagem adotados no Curso são de fácil utilização. \*

- Nunca

- Raramente
  - Algumas vezes
  - Quase sempre
  - Sempre
-

**APÊNDICES**

## Apêndice A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ UNIVERSIDADE ABERTA DO  
BRASIL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA, EAD**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Ilma. Sr<sup>a</sup>

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Forgiarini Cechin

MD. Coordenadora do Curso de Pedagogia – Licenciatura- UAB/UFSM

Prezada Senhora:

Solicitamos a sua autorização para realização do projeto de dissertação intitulada “*Formação inicial de pedagogos na modalidade ead. estudo no âmbito do sistema uab/ufsm*” Ele se constitui em um braço do projeto em desenvolvimento pelo grupo GTFORMA, Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação, coordenado pela professora Doutora Silvia Maria de Aguiar Isaia, que se intitula **O impacto da formação nos pedagogos: estudo exploratório em instituição universitária** (GAP/CE: 025994) e do projeto do grupo KOSMOS, Grupo de Pesquisa em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem e Redes de Formação e professora do Programa de Pós-Graduação em educação, UFSM, Centro de Educação, coordenado pela professora Adriana Moreira da Rocha Maciel, intitulado **Estudos sobre a docência, tutoria e discência em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA), com foco nos processos formativos nos cursos de licenciatura da UAB/UFSM** (GAP/CE: 028564) dos quais faço parte da equipe.

Dessa forma, a proposta da pesquisa é *investigar as implicações da modalidade em EaD na formação dos estudantes em final de curso, tendo como referência o preparo para a futura atuação como pedagogos*. Desdobrando-se esse objetivo geral busca especificamente: *Delinear o perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa; compreender como os estudantes percebem a ambiência humano-tecnológica oferecidas para o desenvolvimento da EaD, considerando o moodle, os tutores presenciais e a distância, os professores, as condições físicas dos pólos, a interatividade (ferramentas disponíveis e efetivamente utilizadas); caracterizar quais as competências os estudantes indicam como mais pertinentes a sua formação; caracterizar quais as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso os estudantes julgam importantes a sua formação*.

A pesquisa baseia-se em uma abordagem quantitativa e o seu delineamento prevê busca de informações junto aos estudantes, em termos do impacto da formação oferecida nas suas aprendizagens. A coleta das informações será efetivada através de **enquetes**, às quais os sujeitos responderão por escrito, em instrumento online.

Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato do sujeito pesquisado.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão e institucionais, por envolver a busca de qualidade em seus cursos de graduação, sobretudo àqueles que se destinam a formar professores/as para a Educação Básica.

Espera-se, com esta pesquisa, colaborar para efetiva busca dos indicadores de qualidade de formação dos (as) professores (as) da Educação Básica. Os interlocutores previstos são professores formadores, tutores, alunos e egressos.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida no Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, sito à Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Sala 702 Cidade Universitária - Bairro Camobi. CEP 97105-900 - Santa Maria – RS ou através do telefone (55) 32209362, fax: (55) 3220 8009 ou e-mail: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br). A qualquer momento, poderão ser solicitados esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de coerção, a sua autorização poderá ser retirada. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, os pesquisadores comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

**Apêndice B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ UNIVERSIDADE ABERTA DO  
BRASIL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA, EAD**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Andréa Forgiarini Cechin, responsável pelo Curso de Pedagogia, Licenciatura, EaD, da Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Aberta do Brasil, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.

Andréa Forgiarini Cechin

Curso de Pedagogia, Licenciatura, EaD

Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Aberta do Brasil