



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**Linha de Pesquisa 2: Práticas Escolares e Políticas Públicas**

**Naila Cohen Pomnitz**

**O CURSO DE PEDAGOGIA EAD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO  
DAS PRÁTICAS**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

**Naila Cohen Pomnitz**

**O CURSO DE PEDAGOGIA EAD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO  
DAS PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, 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> Rosane Carneiro Sarturi**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**O CURSO DE PEDAGOGIA EAD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO  
DAS PRÁTICAS**

elaborada por  
**Naila Cohen Pomnitz**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Dra. Rosane Carneiro Sarturi**  
(Presidente/Orientador)

---

**Dra. Leandra Boer Possa** (UFSC)  
Banca Examinadora

---

**Dra. Carla Cristina Dutra Burigo** (UFSC)  
Banca Examinadora

---

**Dra. Taciana Camera Segat** (UFSC)  
Banca Examinadora (suplente)

Santa Maria, 11 de agosto de 2015.

## DEDICATÓRIA



Fonte: Arquivo pessoal de Naila Cohen Pomnitz.

Título: Eu e minha mãe.

Fotógrafo: Não identificado.

Data: 31 de julho de 2013.

Local: Rua Profª Terezinha Lopes Aquistapasse, 15, Santa Maria/RS.

Personagens: (da esquerda para a direita) Eliana Cohen Pomnitz e Naila Cohen Pomnitz.

Comentário: Desde os primeiros passos até hoje, o apoio, a compreensão e o amor incondicional, sempre presentes, me conduziram até aqui. Obrigada mãe por ser “meus braços e minhas pernas” em todos os momentos da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À Capes, pelo auxílio financeiro e oportunidade de pesquisa;

À UFSM, por oferecer a oportunidade de cursar o mestrado;

À prof<sup>a</sup> Rosane, minha orientadora, por acreditar no meu potencial e oportunizar momentos ímpares de aprendizagem;

Às prof<sup>a</sup> Carla, Leandra e Taciana, por terem aceitado o convite para compor minha banca, pelas contribuições e pelo auxílio ao meu crescimento acadêmico;

À minha diretora Valéria e seu esposo Sylvio Henrique e minha coordenadora pedagógica Maira pelo apoio, incentivo, compreensão e participação ativa em mais esta etapa profissional;

À colega de sala de aula Marize, pelo apoio traduzido em trocas de horário de trabalho no início desta jornada;

Aos colegas do grupo de pesquisa Elos, em especial à Laura e Nathana pelo incentivo e apoio efetivo nos momentos de maior trabalho;

Aos sujeitos de pesquisa, que prontamente dispuseram de seu tempo para minha pesquisa;

A minha família, traduzidos nas pessoas de meu pai Robson, meu irmão Maurício, meu esposo Angelo e nossa cachorrinha Penélope;

À minha mãe Eliana, que tem sido “meus braços e minhas pernas”, e sem a qual certamente não poderia ter chegado até aqui;

À todos aqueles que de alguma forma auxiliaram-me nesta trajetória e não estão nominalmente citados aqui.

## RESUMO

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

### **O CURSO DE PEDAGOGIA EAD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS**

AUTORA: NAILA COHEN POMNITZ

ORIENTADORA: ROSANE CARNEIRO SARTURI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 11 de agosto de 2015.

A presente dissertação, realizada com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, objetiva compreender como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil identificam nas políticas públicas as diretrizes que mobilizam os saberes docentes, considerando sua formação inicial e a relação desta com o cotidiano das práticas docentes na educação infantil. A metodologia proposta tem enfoque qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso (YIN, 2001) por meio de uma investigação empírica de um fenômeno que permeia o contexto social do pesquisador. Foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, que se constituíram de autores cujas obras abordavam a temática da educação a distância e da educação infantil, bem como de análises de documentos legais que balizam a oferta do Curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB, e dos elementos legais e regulatórios que indicam os conteúdos que alicerçam a formação inicial do professor para atuação na educação infantil, bem como entrevistas semiestruturadas com os sujeitos desse processo, utilizando-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como forma de analisar criticamente os objetos que constituem o escopo desta pesquisa. A base teórica constituiu-se de autores como Kenski (2013), Kramer (1984; 1999), Belloni (2006), Gomes (2009) entre outros. Foram utilizados dados estatístico-educacionais do Censo da Educação Superior e Censo Escolar dos anos de 2010 a 2013, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerando as relações que se estabelecem entre estes indicadores e o panorama da educação ofertada, tanto no ensino superior quanto na educação infantil. Com esta pesquisa percebeu-se que os egressos do Curso consideram ser necessário que sejam revistos alguns pontos de sua formação inicial como as disciplinas que trabalham com as metodologias do ensino, ainda pensadas para o Curso na modalidade presencial e que não consideram as especificidades de um curso a distância. Em contrapartida, esses egressos consideram que as relações entre os saberes docentes e sua atuação no cotidiano das práticas são construídas durante sua formação inicial, influenciando de forma positiva sua atuação no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Formação inicial. Educação Infantil.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A importância do professor .....	13
Figura 2 – Encaminhamentos metodológicos .....	19
Figura 3 – Educação a distância .....	27
Figura 4 – Pensamento crítico .....	48
Figura 5 – Educação infantil .....	69
Figura 6 – As falas dos sujeitos .....	91
Figura 7 – Campo semântico do bloco 1: EaD .....	92
Figura 8 – Campo semântico do bloco 2: curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB	96
Figura 9 – Campo semântico do bloco 3: educação infantil .....	100
Figura 10 – Concluindo sem finalizar .....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	<b>23</b>
Tabela 2 – Número de matrículas e população nas etapas de creche e pré-escola.....	<b>70</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cinco gerações da EaD .....	40
Quadro 2 – Seminário Integrador .....	60

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas na EaD.....	16
Gráfico 2 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	25
Gráfico 3 – Número de formandos por polo de apoio presencial.....	25
Gráfico 4 – Porcentagem de docentes atuando na Educação Básica e grau de formação.....	51

## LISTA DE SIGLAS

AMCentro – Associação de Municípios da Região Central  
AVEA – Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem  
CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EaD – Educação a Distância  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPAI – RJ – Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
OBEDUC – Observatório de Educação  
OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PC – *Personal Computer*  
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
RS – Rio Grande do Sul  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação e Desempenho do Estudante  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
UA – Universidade Aberta do Reino Unido  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b><u>13</u></b>
<b>2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b><u>19</u></b>
2.1 MÉTODOS .....	19
2.2 DESENHO DO ESTUDO .....	20
2.3 POPULAÇÃO ALVO .....	22
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA .....	23
2.5 ASPECTOS ÉTICOS .....	26
<b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES DE ACESSO AO ENSINO .....</b>	<b><u>27</u></b>
3.1 A DOCÊNCIA E A DISCÊNCIA NO CONTEXTO DA EAD .....	30
3.2 EAD: NOVOS TEMPOS E NOVOS ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....	35
3.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DO SURGIMENTO A IMPLEMENTAÇÃO .....	39
3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DA LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	43
3.5 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL .....	45
<b>4 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSM/UAB: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b><u>48</u></b>
4.1 PPC: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DOCENTE.....	55
<b>5 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO .....</b>	<b><u>69</u></b>
5.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO: DE SALAS DE ASILO À ESCOLAS .....	72
5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: RESGATE A PARTIR DA LDB .....	80
5.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	87
<b>6 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS .....</b>	<b>91</b>
6.1 BLOCO 1: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	92
6.2 BLOCO 2: O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA UFSM/UAB.....	96
6.3 BLOCO 3: EDUCAÇÃO INFANTIL.....	100

<b>7 CONCLUINDO, NO ENTANTO, SEM FINALIZAR .....</b>	<b><u>105</u></b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b><u>108</u></b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b><u>116</u></b>
<b>APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO 1 – CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS.....</b>	<b>122</b>

# 1 INTRODUÇÃO



Figura 1 - A importância do professor<sup>1</sup>

Fonte: <https://amaieski.wordpress.com/2013/04/02/escolas-um-jogo-sem-vencedores-i/>

A presente Dissertação tem por objetivo compreender como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atuam na educação infantil, percebem as relações entre a sua formação inicial e as práticas cotidianas da escola, considerando o contexto das políticas públicas.

O referido trabalho, investigado na Linha de Pesquisa 2, Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosane Carneiro Sarturi, está vinculado ao projeto *Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Edital 049/2012– Observatório da Educação (OBEDUC) (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015).

<sup>1</sup> A referida imagem reflete a importância do professor, mesmo em ambientes de ensino a distância, visto que o mesmo atua como um mediador no processo de ensino-aprendizagem, e, como apontado na imagem, na internet encontra-se “todo tipo de informação”, em forma de transmissão. O professor, nesse sentido, seria o mediador da construção desse conhecimento.

O percurso formativo dessa pesquisadora interlocuciona-se à escolha da temática dessa dissertação. Enquanto professora da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria desde 2009, atuando com educação infantil, e tutora a distância do Curso de Pedagogia a distância da UFSM, de 2009 a 2013, pesquisar a formação inicial do docente que irá atuar na primeira etapa da educação básica significa perceber de que forma ocorre, no cotidiano escolar, a efetivação das políticas públicas para a educação infantil, estabelecendo relações entre as práticas educativas e a formação inicial do egresso, contribuindo, assim, para a elevação dos níveis de qualidade da educação que está sendo ofertada.

A educação infantil, hoje, considerada como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996), tem sido discutida de forma mais efetiva, não somente no âmbito acadêmico, mas em várias esferas da sociedade. Essa discussão busca refletir sobre a relação entre o cuidar e o educar nas instituições escolares, por meio da sanção de políticas públicas que legitimam e reconhecem essa etapa da educação básica como direito da criança (BRASIL, 1996), considerada até algumas décadas atrás como apenas assistencialista e protecionista, em que o cuidar estava em detrimento do educar (KRAMER, 1999). Por meio da sanção da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2014a), que passa a vigorar com a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013b), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), o artigo 4º regulamenta a “educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996). Anterior a essa nova legislação, a educação só era obrigatória a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Em âmbito mundial, vários países, tanto da América Latina como da Europa já adotam uma educação básica que antecipe a entrada de crianças na escola (GOMES, 2009). Esta antecipação gera à educação a possibilidade de ampliação de atendimento as crianças entre zero e cinco anos de idade, e visibilidade à educação infantil como um todo. Anterior a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) a educação infantil não era considerada como etapa obrigatória, sendo, a partir de 2016, obrigatória a partir dos quatro anos de idade. A inserção em ambiência escolar mostra-se ser de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, influenciando em seu rendimento nos anos seguintes na escola.

Segundo Redin e seus colaboradores (2012, p. 11) “[...] apesar dos avanços em termos de políticas públicas e das pesquisas e estudos desenvolvidos sobre a infância, estarão as instituições e os seus profissionais preparados para organizar ações educativas adequadas ao universo infantil?” Ou seja, as instituições que ofertam o ensino na etapa da educação infantil estarão preparadas para atender as especificidades da criança pequena, estimulando o seu desenvolvimento, considerando cada fase desse, sem negligenciar os espaços de brincar e de interagir com seus pares, igualmente necessários? Nesse contexto, há ainda um questionamento maior sobre a formação dos profissionais que atuarão com a educação infantil e que tem sua formação inicial em cursos de educação a distância, no que concerne a sua preparação para as práticas escolares.

Quem seria o profissional apto para atender a multiplicidade e à complexidade de situações presentes nesses ambientes institucionais, acompanhando as alterações que veem ocorrendo na formação de professores em geral, na função social da educação infantil em uma sociedade de mudanças rápidas como a atual, e capaz de fazer frente à criança real de hoje? (GOMES, 2009, p. 46).

Considerando, desse modo, a formação inicial dos profissionais habilitados a exercer suas atividades nesse nível de ensino, acredita-se que os cursos de pedagogia necessitam ter um currículo que fomente a formação integral do acadêmico, constituindo um profissional apto a atuar nas etapas da educação básica para as quais se forma o pedagogo. (GOMES, 2009). E essa necessidade mostra-se pertinente tanto em cursos de licenciatura presenciais, quanto a distância, foco dessa pesquisa. Belloni (2006, p. 87) considera que “[...] qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores”, reiterando a importância da qualidade<sup>2</sup> da formação inicial de professores, principalmente no que tange a educação básica, retratada nessa pesquisa na formação de professores que irão atuar em educação infantil.

A opção pela pesquisa no âmbito da educação a distância (EaD) justifica-se pela crescente procura a essa modalidade de ensino, que desde suas primeiras

---

<sup>2</sup> Conforme Morosini (2015, p. 90) “[...] qualidade vem amarrada com avaliação, com padrões, com coleta exaustiva de dados etc.. que definem os bons serviços prestados e a garantia de êxito institucional.” Ou seja, conceituar qualidade neste âmbito significa considerar todas as esferas que compõe o processo de ensino-aprendizagem da formação, apontada neste estudo como formação inicial de professores, com o fim de garantir a isomorfia e equidade dessa formação (MOROSINI, 2015), garantindo a efetiva qualidade da educação ofertada.

ofertas em cursos de EaD, expandiu-se de forma acelerada em função de vários fatores, sendo um deles a possibilidade do acadêmico frequentar cursos de graduação ou pós-graduação sem precisar abandonar seu local de origem, qualificando-se e incentivando a economia local.

Conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014a), o número de matrículas, em nível nacional, vem crescendo na modalidade de educação a distância.

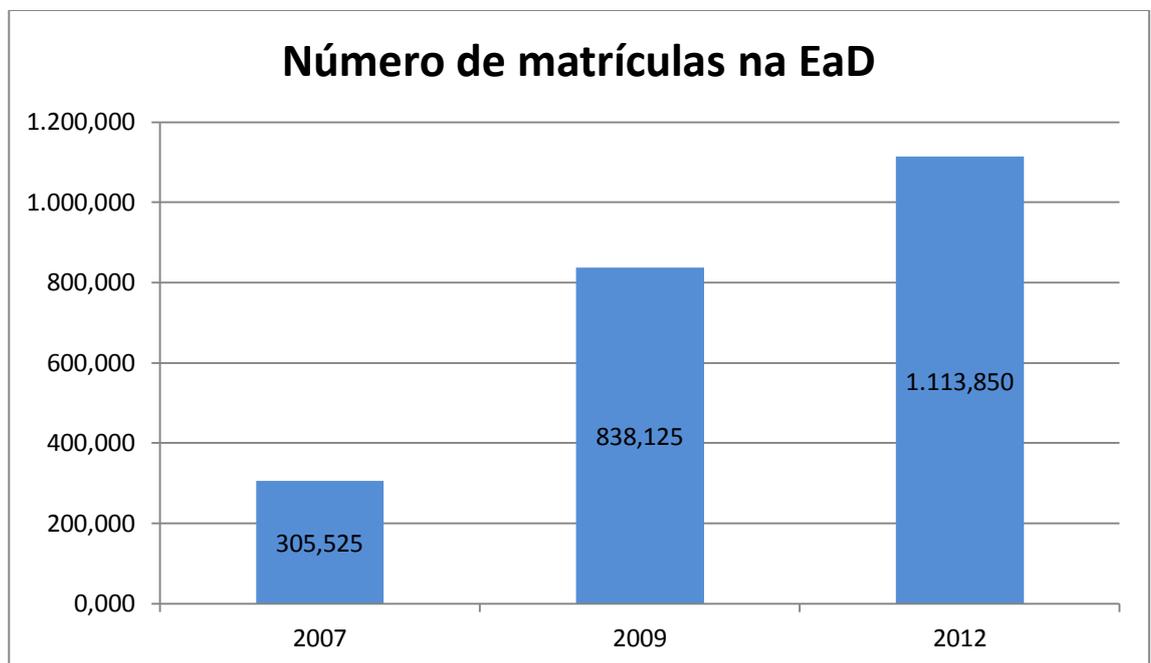


Gráfico 1 - Número de matrículas na EaD.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014a).

Percebe-se, por meio do Gráfico 1 – Número de matrículas na EaD, que o número de matrículas na modalidade a distância vem crescendo em ritmo acelerado. Em 2007, o número de matrículas na EaD representava 7% do total de matrículas do ensino superior, ao passo que, entre os anos de 2009 e 2012, o percentual de crescimento de matrículas foi de 32,9% (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014a). Esses dados reiteram o alcance da EaD e a possibilidade do acadêmico cursar uma graduação sem a necessidade de abandonar seu local de origem.

Desse modo, considerando a importância social da educação a distância, acredita-se que a relevância acadêmica e social desse projeto sobressai-se quando pensamos na formação inicial dos pedagogos, no âmbito da educação a distância, e sua posterior inserção na prática docente, na etapa da educação infantil, buscando-se compreender os elementos formativos que efetivamente balizam essa prática, tecendo reflexões acerca do processo formativo do pedagogo sob a perspectiva da fala dos egressos.

Conforme Minayo (2011, p. 16), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Nesses moldes, considerando a inter-relação entre teoria e prática, e que a prática na educação infantil está embasada nas teorias educacionais elucidadas durante o curso, permeando e balizando as práticas educativas do pedagogo, formula-se o seguinte problema de pesquisa: **como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM/UAB, que atuam na etapa da educação infantil, percebem as relações entre a sua formação inicial e as práticas cotidianas da escola, considerando o contexto das políticas públicas que balizam a educação a distância e a educação infantil?**

Neste sentido, a partir da formulação do problema desta pesquisa, acredita-se que pensar nos níveis de qualidade da educação, no âmbito da educação infantil, perpassa por uma formação inicial que fomente as necessidades teórico-práticas daqueles que atuam nesta modalidade de ensino, e é a partir desta afirmação que surge o objetivo geral desta pesquisa: compreender como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil, observam nas políticas públicas as diretrizes que mobilizam os saberes docentes, considerando sua formação inicial e a relação dessa com o cotidiano das práticas docentes na educação infantil.

Assim, a partir do objetivo geral, elencam-se os objetivos específicos, quais sejam: identificar as políticas públicas que fomentam os Cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância; analisar como os fundamentos teóricos, presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia a distância da UFSM, estão relacionados com as práticas escolares dos seus egressos que atuam na educação infantil, considerando os desafios encontrados na sua atuação

profissional; e analisar, a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa a influência da formação inicial na prática docente na educação infantil, no âmbito do contexto das políticas públicas para a educação infantil.

Assim, considerando a função social que a educação infantil exerce hoje e a necessidade da formação de profissionais que acompanhem as modificações nas políticas públicas que balizam a educação infantil, elencam-se como categorias de análise dessa dissertação a educação a distância (considerando seu histórico a partir do surgimento até a consolidação como modalidade de ensino), o Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB (como o curso formador dos egressos sujeitos dessa pesquisa) e a educação infantil (como primeira etapa da educação básica e objeto de estudo dessa dissertação).

Em referência, portanto, as proposições e as categorias de análise elencadas, abordou-se, primeiramente, a temática da educação a distância, citando autores como Kenski (2013) e Belloni (2006), entre outros, retomando seu histórico de criação e consolidação como modalidade de ensino, a concepção de tempo e espaço que essa modalidade de ensino proporciona a seus acadêmicos (como meio de compreender como ocorre a interação entre docentes e discentes na EaD), sob a ótica de uma formação que prime pela interação entre educador e educando, as políticas públicas de acesso e fomento e o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que abriga cursos a distância em todo Brasil.

O Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB foi o assunto que permeou o estudo na sequência, retomando sua criação em 2006 e analisando sua matriz curricular quanto às disciplinas que discutem a educação infantil.

A seguir, a educação infantil foi abordada, sendo esta o *lócus* de atuação dos sujeitos dessa pesquisa. Retoma-se o histórico da educação infantil no Brasil e no mundo, que ao longo de décadas passa de assistencialista a direito da criança, configurando-se como a primeira etapa da educação básica, direito da criança a partir dos quatro anos de idade, bem como a importância dessa etapa para a formação da criança sob a ótica de autores como Kuhlmann Jr. (1998) e Kramer (1984; 1999).

Ao final, foram analisadas as falas dos sujeitos envolvidos, egressos do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM/UAB, no que concerne as impressões destes sobre sua formação inicial, especificamente tratando das discussões que embasam os fundamentos teóricos para a prática em educação infantil. Questionamentos sobre o processo de aprendizagem e meios de interação característicos de cursos a distância e relação com a prática permeiam a busca pela concretização dos objetivos propostos.

## 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS



Figura 2- Encaminhamentos metodológicos<sup>3</sup>

Fonte: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/page/45145914/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>

### 2.1 Métodos

A presente Dissertação caracterizou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, que segundo Chizzotti (2006, p. 79), “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. O paradigma qualitativo surge a partir da ideia de que homens estão relacionados com o mundo, compreendendo situações e desenvolvendo conceitos e teorias, sendo, portanto designados como agentes ativos na construção, na mudança e nas releituras das realidades em que estão inseridos.

Minayo (2011) nos inclina a uma visão da pesquisa qualitativa como uma forma de “[...] compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e

---

<sup>3</sup> A imagem reflete a metodologia de uma pesquisa na prática, sob a visão dessa pesquisadora: um labirinto, com várias possibilidades de escolha, em que somente uma leva o resultado final da pesquisa (delimitação).

representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade” (MINAYO, 2011, p. 24).

A referida pesquisa avançou pelo método do estudo de caso por meio de uma investigação empírica de um fenômeno que permeia o contexto social do pesquisador (YIN, 2001). Nessa perspectiva, Yin (2001) ainda aponta algumas habilidades necessárias a um pesquisador que deseje trabalhar com o método do estudo de caso, quais sejam: ser capaz de fazer boas perguntas, ser um bom ouvinte, ter noção clara das questões que estão sendo estudadas, entre outros (YIN, 2001).

Como forma de analisar criticamente os objetos que constituem o objetivo principal desta pesquisa, optou-se por utilizar a análise de conteúdo, que, além dos textos que embasam a pesquisa, os pensamentos, sentimentos, memórias e falas dos atores sujeitos da mesma podem ter um significado de compreensão da pesquisa muito mais amplo do que inicialmente se almeja (BAUER, 2008). Em outras palavras, “[...] através da análise do conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2011, p.84).

Bardin (1988) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1988, p. 42).

Nesse sentido, o trabalho de análise de dados por meio da análise de conteúdo permitiu inferir conhecimentos relativos às significações implícitas nas palavras do conteúdo a ser analisado, ou seja, do “interdito” entre as palavras. Considerando o cunho qualitativo dessa pesquisa, será a “[...] presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem [...]” (BARDIN, 1988, p. 21) que serão considerados como elementos do conteúdo da mensagem a serem analisados.

## 2.2 Desenho do estudo

Como primeiro momento da pesquisa foi realizado estudos documentais e bibliográficos que fundamentaram a estrutura da pesquisa, balizando todas as etapas subsequentes. Gil (2010) aponta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é a cobertura de uma gama de fenômenos e de dados muito maior do que aquela que se poderia encontrar de forma direta. Igualmente, o estudo documental permite o acesso a documentos que podem ter recebido ou não tratamento, tais como documentos oficiais (GIL, 2010).

Os estudos documentais e bibliográficos constituíram-se de autores cujas obras abordavam a temática da educação a distância e da educação infantil, bem como de análises de documentos legais que balizam a oferta do Curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB, e dos elementos legais e regulatórios que indicam os conteúdos que alicerçam a formação inicial do professor para atuação na educação infantil.

Finalizando o caminho dessa pesquisa foi utilizado o método de entrevista com os sujeitos partícipes da referida, que segundo Gaskell (2008, p. 65) “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. Pretende-se utilizar a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, e constrói, por meio do diálogo, uma reflexão da prática que os sujeitos vivenciam (MINAYO, 2011). Ainda, “[...] através do diálogo que é quase um monólogo, o entrevistador tenta alcançar um conhecimento que o outro não possui, mas vivencia” (ROSA, 2006, p.41). Desse modo, objetivou-se identificar os pontos da formação inicial que mobilizam a atuação dos profissionais na educação infantil, considerando que os sujeitos foram escolhidos para essa entrevista por serem professores atuantes da educação infantil.

Nesse ínterim, a formulação das questões norteadoras para o roteiro de entrevista dessa pesquisa ocorreu a partir de temáticas de análise definidas *a priori*, quais sejam: educação a distância; formação inicial e educação infantil. Esse roteiro

também resultou dos estudos realizados acerca da temática em questão, e encontra-se no apêndice 1 – Instrumento de coleta de dados - dessa Dissertação.

### **2.3 População alvo**

Tal estudo propôs que suas atividades investigativas ocorressem tendo como sujeitos desse processo os egressos do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB. De forma a delimitar o campo de pesquisa, os egressos selecionados deveriam ter seu curso concluído em um dos polos pertencentes a Associação de Municípios da Região Central, (AMCentro), abrangendo, dessa forma, os municípios de Faxinal do Soturno, Restinga Seca e Agudo. Não se tomou como pré-requisito que os egressos estivessem atuando nesses polos, mas que tivessem sua formação inicial em um deles.

Gaskell (2008, p.68) afirma que na pesquisa qualitativa a seleção dos sujeitos não deve seguir os mesmos procedimentos da pesquisa quantitativa, visto que “[...] a real finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Neste sentido, a delimitação da população alvo se deu, como primeiro pré-requisito, segundo o polo de formação inicial (polos da AMCentro). O segundo pré-requisito elencado foi a atuação na etapa da educação infantil. Foi necessário que os sujeitos dessa pesquisa estivessem atuando na etapa da educação infantil, em qualquer nível, tanto na esfera pública quanto particular e em qualquer município do Estado do Rio Grande do Sul, considerando, conforme o primeiro pré-requisito elencado, que sua formação inicial tenha ocorrido em um dos polos da AMCentro.

Quando da fase de projeto estimava-se um mínimo de cinco e um máximo de dez entrevistas. No total, foram realizadas sete entrevistas, tendo, pelo menos, um egresso de cada polo. Para fins de análise foram consideradas apenas seis entrevistas, visto que uma delas, no momento da transcrição, teve seu áudio inutilizado em função de problemas técnicos.

É preciso considerar que foi realizado apenas um recorte das falas dos sujeitos, e que essa pequena amostra de egressos não significa a totalidade de formandos do curso em destaque nessa pesquisa. As vivências destes sujeitos não representam as vivências de todos aqueles que tiveram sua formação inicial no Curso e nos polos em destaque, podendo os demais sujeitos ter se constituído de maneira diferente dessa aqui apresentada.

#### **2.4 Caracterização dos sujeitos de pesquisa**

Durante a fase de coleta de dados a pesquisadora manteve contato, inicialmente, com as coordenações dos polos de apoio presencial do Curso de Pedagogia EaD/UFSM<sup>4</sup> (elencados *a priori*), no qual foram repassados os contatos de 34 (trinta e quatro) egressos (considerando o somatório dos três polos pesquisados). Destes, apenas quatro responderam ao contato inicial da pesquisadora, informando que não estavam atuando na educação infantil, pré-requisito para ser considerado sujeito nessa pesquisa.

Deste modo, após contato com tutores e ex-tutores do curso em questão, conseguiu-se contato com mais 17 (dezessete) egressos. Desses resultam os sete sujeitos partícipes dessa pesquisa, caracterizados a seguir:

---

<sup>4</sup> Os polos de apoio presencial são as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância. O polo de apoio presencial também pode ser entendido como "local de encontro" onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/polos-841937/o-que-e-um-polo-de-apoio-presencial>.

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Ocupação atual</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	<b>Experiência com educação infantil durante a graduação</b>
<b>I</b>	35 anos	Professora na educação infantil	2 anos	2 anos	Sim
<b>II</b>	45 anos	Coordenadora pedagógica na educação infantil	10 anos	10 anos	Sim
<b>III</b>	49 anos	Professora na educação infantil	2 anos	2 anos	Não
<b>IV</b>	28 anos	Professora na educação infantil	4 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	Sim
<b>V</b>	36 anos	Auxiliar na educação infantil	1 ano e seis meses	1 anos e seis meses	Sim
<b>VI</b>	57 anos	Professora na educação infantil	38 anos	7 anos	Sim

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Considerando, conforme dados do INEP do ano de 2009, que o número de formandos em nível nacional, foi de 118 mil (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009), e que, segundo dados informados pela coordenação do polo de apoio presencial de Restinga Seca, que a matrícula inicial desse polo, no ano de 2012, foi de 25 acadêmicos, surge nessa pesquisadora um primeiro questionamento acerca dos motivos que levaram os

egressos que responderam ao contato inicial a não estarem atuando na educação infantil.

Nas seis entrevistas que foram analisadas nesta pesquisa todos os professores relataram estar atuando na educação infantil por afinidade com a etapa, tendo o contato desses com esta faixa etária iniciado ainda durante a graduação, por meio de estágio remunerado ou vínculo empregatício. Desse modo, o questionamento que surge permeia a dúvida acerca da não atuação de grande parte dos egressos contatados para essa pesquisa: houve pouca afinidade com essa etapa da educação, ou se foram outros os motivos que levaram os mesmos a optar por não atuar na educação infantil, tais como falta de espaço no mercado de trabalho ou melhores oportunidades de emprego fora de sua área de formação? Essa pesquisa, no entanto, não tem a pretensão de responder a esses questionamentos, considerando que esses podem gerar, futuramente, um novo estudo.

Quanto ao sexo, todos os professores entrevistados eram do sexo feminino, com idades entre 25 e 60 anos, conforme gráfico a seguir.

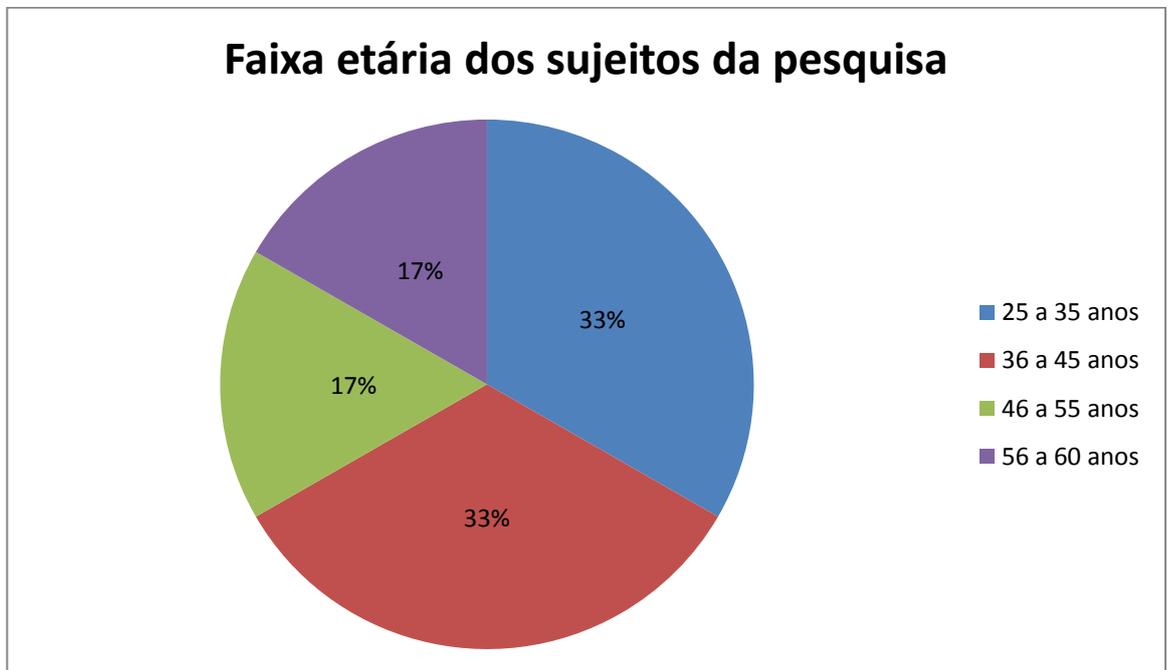


Gráfico 2 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.  
Fonte: Elaborado pela Autora.

Dos seis professores entrevistados, três formaram-se no ano de 2013 e três formaram-se no ano de 2014 nos seguintes polos:

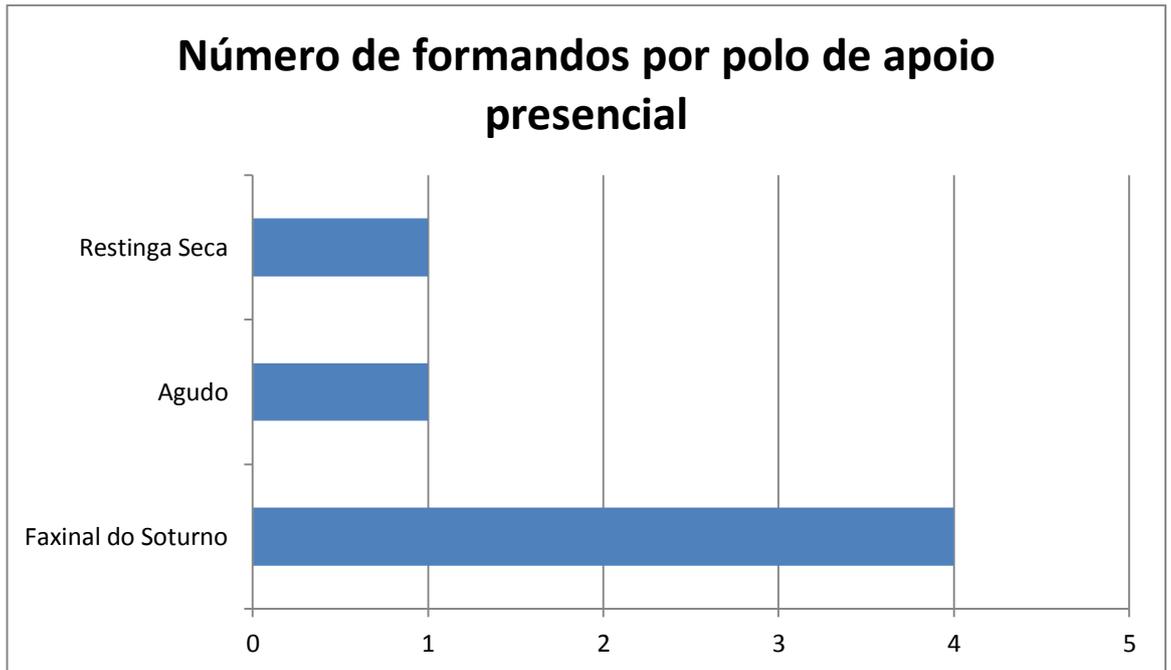


Gráfico 3 - Número de formandos por polo de apoio presencial.  
Fonte: Elaborado pela Autora.

No que concerne a atuação do professor durante sua graduação, dos seis entrevistados, apenas um não atuava em escolas de educação infantil durante sua formação inicial, dado esse que será de total relevância quando da análise do conteúdo das falas destes sujeitos. No entanto, dos seis professores, apenas dois já atuavam com educação infantil antes de iniciar sua formação inicial.

Quanto a modalidade da formação inicial, dois professores iniciaram seus estudos na modalidade presencial, na oferta noturna e, após, ingressaram no curso na modalidade a distância. Os demais professores realizaram todo seu curso apenas a distância.

## 2.5 Aspectos Éticos

Os sujeitos que concordaram em participar da pesquisa foram esclarecidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice 2 deste estudo, que informará os detalhes da realização das entrevistas.

A participação dos entrevistados neste estudo foi livre e suas identidades serão mantidas em sigilo, de forma que os dados coletados permanecerão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis pelo período de cinco anos. O estudo oferece um risco mínimo, podendo causar desconforto ou intimidação durante a

entrevista, portanto, o entrevistado pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram utilizados de forma anônima, única e exclusivamente para a execução do presente projeto, bem como para publicações acadêmicas dele resultantes, sendo os entrevistados nominados como PROFESSOR I até PROFESSOR VI, considerando o total de sujeitos entrevistados.

### 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES DE ACESSO AO ENSINO



Figura 3 - Educação a distância<sup>5</sup>

Fonte: <http://www.marcelo.sabbatini.com/deveres-de-casa-dois-ponto-zero-ead/>

Este capítulo buscou identificar as políticas públicas que fomentam os cursos de educação a distância, partindo do histórico da educação a distância, a concepção de tempo e espaço até a criação da Universidade Aberta do Brasil como política pública para a expansão da EaD no Brasil. Objetiva-se caracterizar a criação dos cursos na modalidade de ensino a distância, contextualizando as condições de surgimento do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB.

<sup>5</sup> A imagem selecionada representa o que não se espera que seja considerado por educação a distância. A EaD, hoje, não é concebida apenas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação em meio educacional: ela necessita transpor esta concepção e ser compreendida como o meio em que ocorrem as interações educativas entre docentes e discentes.

Por muito tempo a sociedade vem passando por mudanças em todas as suas instâncias e esferas, provocando movimentos de luta por liberdade, justiça e direitos igualitários. As relações interpessoais alteram-se juntamente com os avanços tecnológicos e a globalização, responsáveis, logo depois da revolução industrial, pelos grandes progressos mundiais.

Considerando o mundo globalizado no qual vivemos hoje, as mudanças que acarretaram o processo de internacionalização da economia e da informação influenciaram o modo de pensar e agir da sociedade como um todo. Estas mudanças, advindas por meio da inserção de novas tecnologias de comunicação no cotidiano da população, alavancaram, também, o sistema de ensino de modo geral, ampliando o acesso e garantindo, por meio de políticas públicas voltadas para a educação, a permanência de estudantes nos diferentes níveis de ensino, proporcionando, principalmente, maior acesso ao ensino superior.

Com a expansão da educação superior, a educação a distância vem não com o intuito de ser apoio pedagógico, mas como uma modalidade inovadora de ensino que atende a crescente demanda e as expectativas da sociedade atual, em constante movimento, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A EaD cresce em um ritmo bastante acelerado, pois conforme dados do Censo EAD.BR 2012 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2012) o aumento das matrículas em apenas um ano para o ensino superior (entre 2011 e 2012) foi de 52,5%, número que tende a subir mais a cada ano. Ainda, conforme dados do INEP, em 2011, as matrículas na EaD correspondiam a 14,7% do total geral de matrículas do País (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Esse crescimento na procura pela modalidade de educação a distância reitera o que retrata Belloni (2006), que esta tem se mostrado como uma modalidade adequada e desejável, que possibilita à sociedade qualificar-se sem a necessidade de abandonar sua cidade de origem.

Dos seis entrevistados para esta pesquisa, cinco atuam na mesma cidade em que residem; apenas um tem seu campo de trabalho em outro município, que, no entanto, fica em torno de 20 km de distância do local no qual este sujeito reside, ratificando o exposto, de que a EaD incentiva a economia local.

A fala dos sujeitos nesse contexto expõe a realidade na qual a educação a distância está inserida, considerando que se mostrou como consenso entre os sujeitos o diferencial da EaD para formação dos mesmos, pois quando perguntado se o curso não fosse oferecido na modalidade a distância, se os egressos teriam condições de cursá-lo de modo presencial: “Não, sinceramente não. **Pela distância.** Porque eu teria que me deslocar até Santa Maria, daí eu acho que ia ficar difícil. Para mim, o curso a distância facilitou muito” (PROFESSOR III) (grifos nossos). O Professor II ainda complementa:

Não, **não terias porque aí eu teria que dispor de tempo**, além de dispor de tempo eu não iria poder trabalhar, eu ia ter que dispor de **dinheiro para me deslocar daqui lá**, eu não faria, não teria feito, com certeza (PROFESSOR II) (grifos nossos).

Corroborando com as falas dos sujeitos, a educação a distância vem sendo percebida como mais uma opção de modalidade de ensino (além da presencial), pois:

Na realidade social brasileira, a educação a distância já é vista em alguns setores como forma viável de estudar e aprender. Colabora para essa boa impressão a ampliação do acesso da população às tecnologias digitais, o uso intensivo desses meios por pessoas de todas as idades e os bons resultados obtidos pelos alunos de EAD em exames oficiais (sobretudo o ENADE) realizados pelo MEC. (KENSKI, 2013, p. 79).

Reitera-se, a partir da fala de Kenski (2013), que o acesso às tecnologias digitais (que proporcionam ensino em diferentes tempos e espaços) colabora para a procura pela educação superior a distância, que cresce na medida em que o acesso a educação básica é popularizado, ou seja, as políticas públicas instituídas conseguem atender a demanda de estudantes por meio da modalidade regular ou da educação de jovens e adultos (EJA). Nesse contexto, Petters (2003) afirma que:

A maioria das universidades tradicionais ainda não percebeu que todas estas universidades de ensino a distância estão lentamente modificando a educação superior pelo menos de quatro formas:

- Em primeiro lugar, a educação superior para estudantes adultos (que trabalham) está cada vez mais se tornando uma realidade;
- Em segundo lugar, a educação profissional continuada pode ser mais desenvolvida e expandida sem a interrupção da atividade profissional;
- Em terceiro lugar, um número substancialmente maior de estudantes pode ser admitido nas universidades; e
- Em quarto lugar, o custo benefício da educação superior está melhorando. (PETTERS, 2003, p. 38).

A fala do Professor V remete a fala de Petters (2003) quando o mesmo explica que “[...] era uma turma de mais idade, também. Não era de pessoas tão jovens, já era de pessoas de vinte e poucos, trinta e poucos anos, **pessoas que já tinham uma família**” (PROFESSOR V) (grifos nossos). Pessoas mais velhas, que já tinham uma família: trabalhadores, que tem acesso a educação superior, mostrando que o ensino a distância tem encurtado a distância entre o sujeito e a universidade, quebrando barreiras físicas e rompendo amarras temporais, inovando e criando novas possibilidades de acesso ao ensino superior (SARAIVA, 2010).

Nesse sentido, o advento das TDIC nos programas de formação superior aliados a um novo meio de aprendizagem tem modificado, além da realidade social (oportunizando acesso, permanência e novas experiências) e do fazer educativo (inserindo novas metodologias de estudo) as concepções de espaço e de tempo dos sujeitos partícipes desse processo.

O reflexo dessa mudança é perceptível em todas as esferas da sociedade, e no meio educacional não poderia ser diferente: as concepções de aluno e de professor também foram alteradas junto com a concepção de espaço e de tempo, e a EaD, desta forma, vem rompendo barreiras espaciais e temporais, modificando o fazer pedagógico tradicional.

Presença e distância dissociam-se de sua imagem antagônica para tornar o tempo não mais linear, mas vivido, e espaço não como apenas *lócus*, mas como espaço virtual, de experiências. E essas concepções, no contexto da educação a distância, apresentam um docente e um discente com diferentes posturas frente ao processo de ensino-aprendizagem.

### **3.1 A docência e a discência no contexto da EaD**

Partindo-se do contexto diferenciado de espaço e de tempo (explicitado de modo mais específico a seguir no corpo do texto) que a EaD permite a seus acadêmicos vivenciarem, e as relações entre docentes e discentes modifica-se diante das especificidades do trabalho na EaD.

O público dos cursos a distância é formado, em sua maioria, por adultos trabalhadores que não tem disponibilidade de frequentar uma instituição de ensino presencial, dedicando poucos momentos de seu tempo (normalmente seus períodos

de descanso ou intervalos entre turnos de trabalho) para os afazeres acadêmicos, pois, conforme fala do Professor I:

[...] é no sentido de tu teres o acesso a educação, **tu te permitires estar na tua casa, fazer o teu horário, estudar a hora que tu podes**. Eu procurei estudar enquanto a M.<sup>6</sup> estava dormindo. Chegava em casa as 11h da noite, eu trabalhava de noite, trabalhava de dia, não tinha horário fixo, eu trabalhava num hospital, então graças a esta condição de tu poder estudar pela internet, foi muito bom pra mim, foi muito valido (PROFESSOR I) (grifos nossos).

Partindo-se da estrutura dos cursos presenciais (no qual o acadêmico necessita estar presente nas aulas, sejam elas no turno matutino, vespertino ou noturno) e a fala do Professor I, é possível perceber que os cursos a distância conseguem atender as necessidades dos sujeitos que o frequentam no que concerne a questão de tempo e de espaço. Cursos presenciais tem rotina fixa de horários e espaços pré-definidos para os encontros entre acadêmicos e professor, não havendo a flexibilidade de estudo que cursos a distância oferecem.

Em diferentes espaços e tempos, estudantes de cursos a distância utilizam como métodos de aprendizagem a autonomia e o autodidatismo, que se operacionalizam com o uso de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), por meio de fóruns de discussão e outras ferramentas virtuais que auxiliam no processo de aprendizagem. Esses ambientes são fomentados pelas inserções de docentes e discentes, cada qual dentro do seu papel (um não menos importante que o outro), utilizando seu espaço e tempo para interação, seja ela síncrona ou assíncrona<sup>7</sup> (variando de acordo com a atividade proposta).

Partindo da autonomia discente, um dos fatores básicos para os estudantes de EaD, e de um processo de ensino-aprendizagem que prioriza o aluno – conhecendo suas características socioculturais, conhecimentos prévios,

---

<sup>6</sup> O nome citado pelo Professor I foi abreviado em função da garantia de sigilo de todos os nomes citados pelos entrevistados.

<sup>7</sup> Atividades assíncronas são aquelas em que a interação entre professor e alunos ou alunos e alunos ocorre de modo sincronizado, ou seja, ambos estão *online* durante a interação. São exemplos destas atividades chats de bate papo. Atividades assíncronas permitem que professor e aluno não estejam conectados no mesmo momento, mas que cada qual, dentro de sua disponibilidade, interaja dentro do objetivo proposto pela atividade. São exemplos de atividades assíncronas fóruns de discussão, wikis, entre outras. Dentre as atividades que elencam as possibilidades de interação em AVEA, as assíncronas são as mais utilizadas, visto que as atividades síncronas necessitam, além da presença de ambos partícipes do processo de ensino e aprendizagem num mesmo tempo, de pré-requisitos técnicos para manter todos os usuários conectados ao mesmo tempo (DIAS, 2010).

experiências, demandas, expectativas (BELLONI, 2006) – é possível elevar os níveis de qualidade na formação inicial, que atenda as exigências estabelecidas pela sociedade moderna para a constituição de um profissional qualificado e apto a realizar suas funções (no Curso em análise coloca-se em questão a formação de professores que poderão trabalhar com a formação de outros profissionais ou de pequenos cidadãos).

Zanette e seus colaboradores (2010) apontam que o perfil do aluno ingressante em cursos superiores, hoje, exige processos educacionais mais interativos e que atendam a realidade social deste público, visto que a simples utilização de novas tecnologias em sala de aula não garante mudanças nos processos de ensino-aprendizagem. Necessita-se, nesta nova “configuração”, professores formadores que despertem no acadêmico autonomia de pesquisa, e que, ao mesmo tempo, sejam mediadores desse processo. Assim, o cenário que se apresenta tem exigido cada vez mais discussões sobre as políticas públicas que envolvem as TDIC, visando formar indivíduos com as competências e habilidades necessárias para atuar na sociedade do conhecimento (ZANETTE et. al., 2010).

Belloni (2006) classifica em sua obra os tipos de professores que podemos encontrar em cursos a distância, conforme sua função, como professor formador, professor pesquisador, tutor, etc. Não obstante, independente da nomenclatura adotada, tanto educandos quanto educadores tem seus papéis definidos.

Fontana (2013) afirma que o professor ultrapassa a condição de transmissor de conhecimento para assumir o papel de mediador do processo entre o sujeito que aprende e o que necessita ser aprendido, apontando ao aluno autônomo o caminho a ser trilhado. Para Nogueira (2014), o professor que trabalha com a educação a distância ainda não tem um “modelo docente” constituído. Esse vai se constituindo por meio do processo de ensino-aprendizagem e das relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como por meio dos novos espaços que vão sendo criados na interação desses.

Os papéis de professor e aluno redefinem-se frente a nova concepção da educação por meio da EaD, exigindo de ambos modos diferenciados de construção de conhecimento e de compartilhamento de saberes, tornando o professor um parceiro de seus estudantes e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Belloni (2006) nos remete para o uso das mídias, tais como os AVEA, que tem a responsabilidade de criar e sustentar a comunicação entre professor e aluno, promovendo a efetiva interação entre os pares, mesmo que por meio de máquinas.

Deste modo, sob a ótica das teorias desenvolvidas por autores como Kenshi (2013) e Belloni (2006), pode-se inferir algumas características presentes nos professores que trabalham com EaD, quais sejam:

- orientar e promover a discussão sobre as informações;
- elaborar diferentes técnicas e procedimentos de avaliação;
- ser capaz de organizar outras vias de aprendizagem (leituras, atividades, entrevistas, consultas).

Conforme o PPC do Curso em estudo o professor “[...] atuará na área específica na orientação e formação dos professores/alunos, na orientação dos tutores e monitores de acordo com o planejamento das ações, tanto no período de oferta do curso, como no decorrer deste” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, s/p).

O professor na EaD não é o único responsável pela aprendizagem dos acadêmicos. Na estrutura dos cursos há também a presença dos tutores, que orientam os alunos em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarecendo dúvidas e respondendo questões (BELLONI, 2006).

O Professor VI demonstra, por meio de seu depoimento, um momento de interação entre discentes e tutores sua experiência:

[...] eu estava em duvida ainda daquele português difícil, aquele texto, não esqueço até hoje aquelas questões **eu sei que eu perguntei, chamei uma tutora e ela em primeiro lugar se identificaram quem eram, e em que poderiam ajudar e eu entendi**, elas abriram assim o português que dai não era mais aquele português difícil [...] (PROFESSOR VI) (grifos nossos).

O tutor, nesse sentido, manifesta ter um papel igualmente importante, em parceria com o professor, quando consideramos o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos. A concepção de tutor pressupõe que:

O tutor possui a função de assessorar e auxiliar o professor/formador, acompanhar os alunos e orientá-los em suas atividades, seja no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional, orientando os professores/alunos no sentido de buscar soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre professor/pesquisador, professor formador e professor/aluno, estimulando o estudo em grupo e motivando-os durante o curso para evitar a evasão escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, s/p).

Nesse ínterim, a visão de um professor e de um tutor parceiros e mediadores do processo de ensino-aprendizagem efetiva-se por meio das boas experiências relatadas pelos egressos, visto que, conforme a fala do Professor I, “[...] não tem um tanto por cento do aluno, tanto por centro do professor ou do tutor. Eu acho que é um conjunto, que **está sendo analisado o trabalho do aluno e o trabalho do professor** [...]” (PROFESSOR I) (grifos nossos). Reitera-se, a partir da fala do Professor I, a importância da mediação na construção do conhecimento e da parceria entre professores e tutores nesse processo, perceptível no Curso em análise.

Nos polos analisados nessa pesquisa há, além do tutor a distância, que trabalha com disciplinas (previamente distribuídas entre os tutores no início de cada semestre) os tutores presenciais, que oferecem suporte às turmas no polo de apoio presencial. Saraiva (2010) corrobora com esses conceitos, afirmando que “[...] o professor de EaD é aquele que planeja as atividades e determina os conteúdos. O tutor teria o papel de acompanhar um grupo, esclarecendo dúvidas, orientando os processos de aprendizagem e animando as discussões” (SARAIVA, 2010, p. 162). Complementando a fala de Saraiva, no Curso analisado nessa pesquisa, tanto tutor, quanto professor acompanham o trabalho do acadêmico, constituindo-se como uma equipe que trabalha em conjunto com a finalidade de mediar a aprendizagem dos estudantes.

Com efeito, os papéis de professor e de tutor complementam-se, pois ambos são sujeitos essenciais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A EaD, modificando a concepção de espaço e de tempo, modifica também as atribuições do professor e do aluno. Conforme Saraiva (2010):

A EAD, ao retirar o professor da posição daquele que ditava os ritmos e determinava o cronograma das atividades a serem realizadas, delega ao

aluno a responsabilidade de tomar conta de si, controlando seu tempo e gerindo seus atos. Em cursos via internet, o aluno deve assumir um papel diferente daquele que tem na sala de aula (SARAIVA, 2010, p. 168).

Ao colocar o aluno como autônomo no processo de ensino-aprendizagem configura-se a necessidade de interação entre ele o professor/tutor, mesmo que na EaD não haja o compromisso diário ou semanal com os encontros presenciais (ainda que hajam prazos e datas para a entrega das atividades, salvo nas avaliações presenciais ao final de cada disciplina) como ocorre na modalidade presencial, o que não exime do aluno a responsabilidade com seus deveres, e do professor, a responsabilidade de coordenar o processo educativo.

A mediação tecnológica facilita que novos projetos pedagógicos sejam criados, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos – de todas as idades e níveis de ensino -, os espaços em que eles se encontram e os tempos disponíveis para estudar e trabalhar. (KENSKY, 2013, p. 54).

Reiterando, desse modo, a possibilidade de aprendizagem em diferentes tempos e espaços que a EaD oferece, e partindo do uso de AVEA como meio deste processo, “[...] a grande possibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem não se dá apenas pela ampliação dos espaços de aprender, mas na relação expandida com a temporalidade dos processos de ensino-aprendizagem ali oferecidos. (KENSKY, 2013, p. 126).

Belloni (2006) afirma que a educação a distância não pode ser compreendida apenas como um sistema formado por máquinas com a função de comunicar informação ou transmitir conhecimentos. O papel fundamental da educação é o de problematizar o saber, contextualizando os conhecimentos para que os estudantes consigam apropriar-se deles e internalizá-los, tornando-os úteis não apenas no meio acadêmico, mas em todas as esferas da sua vida. O conhecimento de mundo apontado por Belloni (2006) e preconizado por Freire (1996), relaciona-se com as experiências vividas. Estas experiências, no âmbito da EaD (re) significam o modo de aprender e ensinar no espaço e no tempo: espaço virtual e tempo vivido.

### **3.2 EaD: novos tempos e novos espaços de ensino-aprendizagem**

Rompendo com o paradigma tradicional da educação, a EaD (re) cria por meio de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem uma nova sala de aula, com tempos e espaços diferenciados para cada acadêmico, modificando o modo de

interação entre aluno-professor e aluno-aluno, sucumbindo as barreiras temporais e geográficas e produzindo novas formas de conhecer, pois, na EaD, qualquer momento é momento para se aprender e para se ensinar.

Ao se falar em sala de aula na contemporaneidade é preciso considerá-la tanto no contexto da educação presencial quanto na EAD. Não é o espaço físico que a caracteriza, mas a dinâmica da prática pedagógica que é desencadeada, materializando diferentes concepções de aprendizagem que convivem no espaço escolar [...]. (DIAS, 2010, p. 48).

Espaço e tempo na educação a distância relacionam-se também com os tempos e os espaços vividos pelos acadêmicos durante o curso. Vivência essa que difere para cada acadêmico de acordo com o contexto e história de vida desse, modificando-se por meio das experiências de cada um.

Valle (2014) aponta que “[...] a noção de uma pluralidade de *tempos* se dissolve quando imaginamos que esses *tempos* possam [...] coexistir a uma só vez” (VALLE, 2014, p. 107). Concretizar que possa haver mais de um tempo, em uma sociedade que prioriza o tempo relógio e que está constantemente buscando otimizá-lo, pode parecer complexo sob a ótica do tempo linear, que o concebe como uma ordem, uma lógica, um esquema de coexistência (VALLE, 2014).

Para a superação dessa máxima é necessário compreender que tempo e espaço não se dissociam. Na EaD, as concepções de espaço e de tempo ultrapassam as barreiras físicas e geográficas. A primeira concepção de espaço se deu de forma bidimensional, representado em sua maioria por imagens sem profundidade. Com o conhecimento da perspectiva, estas representações passaram a ter três dimensões (SARAIVA, 2010), surgindo, logo, hipóteses sobre a relação entre o espaço e uma outra dimensão, o tempo.

O tempo é uma das categorias básicas que contribuem para a construção de experiências. Tempo é uma medida de quantidade, medido pelas sociedades modernas por meio do relógio. O relógio nos fornece a divisão atual em horas, dias, semanas, meses e anos, contextualizando quantitativamente a história. O tempo torna-se uma questão social, no qual está em jogo a experiência temporal subjetiva de cada ser (SARAIVA, 2010).

Há o tempo cronológico, linear e irreversível do relógio e das folhinhas; há o tempo dito natural, cíclico e reversível das estações; há o tempo lógico do

pensamento, linear porque escandido por uma causa da qual sempre se implica seu efeito; o tempo finalista, inteiramente movido por uma finalidade situada no destino ou na origem; e o tempo subjetivo do sonho, feito da coexistência de memórias que jamais se anulam, jamais se confundem inteiramente – um tempo que não pode ser dito cíclico nem linear nem lógico, que estrutura os diferentes elementos de uma forma *sui generis* (VALLE, 2014, p. 107).

O tempo, compreendido sob o viés da concepção grega, era dividido em *khronos* e *kairós*. *Khronos* refere-se ao tempo eterno e ao tempo em movimento, ou seja, a sua dimensão quantitativa, ao tempo relógio. *Kairós* designa o momento favorável, a oportunidade, o tempo psicológico (KENSY, 2013). O tempo *kairós* mostra-se como o tempo vivido e experienciado pelos acadêmicos durante seu percurso formativo, ou seja, são as experiências formativas subjetivas a cada sujeito.

A relação entre tempo e espaço aponta como primeira hipótese como sendo a do vencimento de barreiras físicas.

A relação entre espaço e tempo manteve-se por muitos séculos estável, visto que a única maneira de vencer distâncias era por meio do deslocamento mecânico e as possibilidades bastante restritas – a pé ou pela força animal, por terra; por barco a remo ou vela, pela água. A partir da revolução industrial, essas possibilidades se ampliaram em ritmo crescente, bem como a velocidade do deslocamento. A distância passou a ser vencida não apenas pelo deslocamento da informação sem o suporte do corpo, iniciados por telefone e telégrafo. (SARAIVA, 2010, p. 49).

A relação entre o tempo e o espaço foi também objeto de pesquisa na área da física clássica. A fórmula que mede a velocidade de determinado objeto pode ser obtida por meio da divisão entre a distância percorrida e o tempo que se levou nesse percurso ( $V = D/T$ ). Estudos da física moderna, de físicos teóricos como Einstein, apontam por meio de achados com o estudo da Teoria da Relatividade<sup>8</sup>, a possibilidade da anulação das consequências do tempo em relação ao espaço. Infere-se, portanto, que tudo é relativo de acordo com o tempo. E essa relatividade,

---

<sup>8</sup> A Teoria da Relatividade é um estudo teórico sobre a interferência do tempo no espaço. Supondo-se que um ser humano, na Terra, embarque em um foguete que viaja na velocidade da luz. Esse foguete dá uma volta completa na Terra e larga o humano no mesmo ponto de partida. Nestas condições, o humano não sofreria as consequências do tempo. No entanto, para que este fato se comprove, a velocidade do foguete teria que ser constante (sendo sua velocidade a velocidade da luz), tanto no momento do embarque do ser humano, quanto no seu trajeto e na descida do humano a Terra, fato impossível. Esta teoria explica também que se o ser humano mantivesse seu corpo sempre em repouso, em velocidade constante, não sofreria as ações do tempo. No entanto, a velocidade não depende apenas do movimento do humano em seus afazeres diários, mas considera também o deslocamento da Terra e os diferentes referenciais a que o ser humano está sujeito. Desse modo, inferimos que tudo é relativo de acordo com o tempo. Mais informações em <http://sbfisica.org.br/rbef/pdf/renn.pdf>.

extrapolando o conceito físico, aplica-se as vivências dos sujeitos: cada tempo vivido é relativo de acordo com as experiências prévias e o contexto de cada sujeito.

A alteração na percepção temporal contribui para que a concepção de espaço também fosse alterada. A leitura do mundo é feita de forma diferenciada em função das experiências prévias de cada pessoa, e nos modelos de educação a distância, essa diferenciação é sentida no impacto que o uso dos meios de comunicação atuais (como a internet) tem tido, considerando-o como espaço de interação entre seus usuários, modificando assim, o conceito de espaço, denominado ciberespaço. Assim, “[...] as tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações com o tempo e o espaço [...] estar ao mesmo tempo em muitos espaços e em muitos tempos - esta é a possibilidade que a tecnologia apresenta na atualidade”. (KENSKY, 2013, p. 27).

Do mesmo modo Belloni (2006) conceitua ciberespaço como o “[...] espaço virtual de comunicação e informação, onde se cruzam e interagem seres virtuais, conhecimentos científicos e informações prosaicas da vida cotidiana” (BELLONI, 2006, p. 65). Por meio do cruzamento de informações entre os pares, intermediado pelo ciberespaço, Saraiva (2010) aponta que dentro do ciberespaço as noções de tempo e espaço ultrapassam as leis da física, modificando concepções e percepções, e apontando a necessidade de criação de novos conceitos. Nesse ínterim:

[...] a EAD tanto dá condições para os sujeitos permanecerem em lugares que antes teriam de ser abandonados, sem que os mesmos sejam transformados em guetos isolados, quanto para oferecer uma espécie de reterritorialização para aqueles que vivem em movimento. Mas a mobilidade conferida pelas atividades a distância não está apenas relacionada com o espaço físico. Ela não se restringe a tornar possível dar continuidade aos estudos sem sair de uma pequena cidade, conhecer outras culturas a partir de sua própria casa ou frequentar um curso mesmo tendo uma vida nômade. A EAD introduz o aluno numa outra espacialidade, como que o conduzindo a outro mundo que nenhuma sala de aula presencial poderia oferecer. As atividades a distância jogam o aluno no ciberespaço. (SARAIVA, 2010, p. 73).

O “ser jogado no ciberespaço” que aponta Saraiva (2010) nos encaminha para uma definição de educação que efetivamente altera as concepções tradicionais de tempo e espaço: o ciberespaço, consolidado por meio do AVEA, cria um novo leque de ferramentas que auxiliam tanto o professor quanto o aluno no processo de

ensino-aprendizagem<sup>9</sup>. No entanto, necessita-se considerar, quando do uso desses ambientes, seus objetivos, pois apesar de sua proposta inovadora, os AVEA podem apenas significar aulas expositivas por meio de apostilas digitais (DIAS, 2010), ocasionando, em diversos casos, o uso de uma metodologia vertical e antidialógica denominada Educação Bancária<sup>10</sup>, seguindo os preceitos de Freire (1996).

A educação, nessa perspectiva, concebia o aluno como uma tábula rasa, em que o aprender ficava restrito a memorizar e reproduzir. E considerando as diferentes possibilidades de vivências de tempo e espaço na educação a distância, restringir o uso de AVEA a meras apostilas digitais significa negar a concepção epistemológica<sup>11</sup> que se efetiva na EaD.

Nesse sentido, a educação, de modo específico nessa pesquisa a EaD, não pode ser compreendida como um processo em que as situações que efetivam a aprendizagem do aluno sejam centradas num professor como facilitador, mas sim, como mediador das interações do sujeito com o meio, considerando as relações sociais deste educando com seu meio histórico.

Nesse ínterim, o que caracteriza um ensino a distância não são exclusivamente as ferramentas e técnicas de ensino a distância, mas a possibilidade de inserção de um novo estilo pedagógico, que favoreça igualmente a aprendizagem coletiva (em rede) e as especificidades dos acadêmicos enquanto aprendentes (DIAS, 2010).

Ainda, considerando o ensino a distância, faz-se imperativo compreender o que significa ser/estar a distância na educação. Valle (2014) aponta que é necessário ter claro que distância e presença não são antagônicos, visto que distância é antagônico a proximidade e presença diverge de ausência.

---

<sup>9</sup> Utiliza-se a expressão ensino-aprendizagem com hífen e não com o conetivo “e” por compreender-se que um não pode ser dissociado e nem simplesmente associado ao outro: ambos coexistem num mesmo contexto.

<sup>10</sup> Conforme Freire (1996), a educação bancária seria uma forma de ensino em que o professor apenas “deposita” em seu aluno as informações e o conteúdo que detém, do mesmo modo que se faz com o dinheiro no banco, considerando a premissa de uma educação tradicional sob a ótica da transmissão de conhecimento.

<sup>11</sup> O termo epistemológica, no contexto da educação a distância que se acredita e que vem sendo traçada ao longo deste trabalho, pressupõe o professor como mediador do processo de aprendizagem, partindo da concepção trazida por Becker, disponível em: <<http://pt.slideshare.net/msabba/becker-epistemologias>>.

Essas definições conceituam o cerne da vivência de espaço-tempo na educação a distância. Não estar próximo não significa estar ausente: é possível estar junto no ciberespaço. A presença não pressupõe o tempo relógio, mas o tempo das experiências, subjetivo a cada ser.

Parece, pois, ser de nosso interesse que os termos *presença* e *distância*, longe de serem atribuídos privativamente a uma ou outra modalidade de ensino, sejam reservados para nos ajudar a pensar o compromisso com a formação humana, que, em qualquer caso, deve caracterizar a ação pedagógica, conferindo-lhe sua coerência, sua razão de ser mais elevada, sua dignidade (VALLE, 2014, p. 109).

Assim, a educação a distância abandona a ideia de distância/tempo e de tempo/presença, pois estes conceitos tornam-se obsoletos quando consideramos o espaço virtual, visto que “[...] o virtual é, pois, momento da formação, mas não é jamais espaço em que a formação pode se assentar, permanecer” (VALLE, 2014, p. 113). E, nesse sentido, a trajetória da educação a distância, desde seu surgimento, antecedendo a virtualidade, já conceituava tempo e espaço/ distância e presença.

Assim, faz-se uma retomada da trajetória da educação a distância no Brasil e no mundo; das primeiras inserções até sua institucionalização, no intuito de reiterar a importância da utilização das TDIC no decorrer de seu percurso histórico no tempo e no espaço.

### **3.3 Educação a distância: do surgimento a implementação**

A EaD consolida-se como uma modalidade de ensino em que o processo de aprendizagem ocorre sem que aluno e professor necessitem estar presentes no mesmo *lócus* e ao mesmo momento, fazendo uso das TDIC como meio de ensino-aprendizagem. O uso das tecnologias digitais não é inovador no cenário educacional, nem mesmo a adoção de metodologias de ensino a distância. O que se diferencia no cenário atual são as ferramentas utilizadas e a concepção de aprendizagem, modificada no decorrer da evolução da educação a distância.

O Quadro 1 – Cinco gerações da EaD, resume o que aponta Dias (2010), dividindo a EaD em cinco gerações.

<p><b>1ª Geração</b> <b>Modelo por correspondência</b></p>		<p>↪ Material Impresso</p>
<p><b>2ª Geração</b> <b>Modelo Multimídia</b></p>		<p>↪ Fita de áudio/vídeo ↪ Impressão ↪ Aprendizagem baseada no computador</p>
<p><b>3ª Geração</b> <b>Modelo de Teleaprendizagem</b></p>		<p>↪ Transmissão de Tv/Rádio ↪ Áudio/videoconferência</p>
<p><b>4ª Geração</b> <b>Modelo de Aprendizagem Flexível</b></p>		<p>↪ Acesso via internet ↪ Comunicação mediada por computador</p>
<p><b>5ª Geração</b> <b>Modelo de Aprendizagem Flexível Inteligente</b></p>		<p>↪ Multimídia interativa online ↪ Acesso via internet ↪ Sistemas de respostas automáticas ↪ Acesso via portal do Campus</p>

Quadro 1- Cinco gerações da EaD.  
Fonte: Adaptado de Dias, 2010.

De acordo com o Quadro1- Cinco gerações da EaD, a primeira geração, denominada Modelo da Correspondência, remete-se aos primeiros trabalhos com EaD. Os registros que circundam a criação da EaD no Brasil são ainda imprecisos. No entanto, a implantação das Escolas Internacionais em 1904 é considerada marco inicial dessa modalidade, por meio de organizações norte americanas. Em 1934, instalou-se a Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro, no qual se utilizavam correspondências para comunicação com os alunos (DIAS, 2010).

Mundialmente, cursos por correspondência já eram utilizados desde meados dos anos 1700, sendo o primeiro que se tem registro em 1728, em Boston, nos

Estados Unidos da América. O curso constava de correspondências semanais aos usuários que desejassem aprender a arte da taquigrafia (SARAIVA, 2010).

No Brasil, a popularização de cursos por correspondência ocorreu apenas em 1939, com a criação do Instituto Universal Brasileiro, que oferecia cursos em várias áreas, tais como mecânica, eletrônica, corte e costura, fotografia, dentre tantos outros. Ainda na década de 40 foi criada a Universidade do Ar, que por meio de programas de rádio transmitia técnicas comerciais para empresários e trabalhadores e cursos de capacitação para professores (SARAIVA, 2010). Esta época, no entanto, foi marcada por uma lenta interação entre professor e aluno, espaçada e limitada aos períodos previstos para exames, sem momentos de interação no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (BELLONI, 2006).

Nesse período, também, uma forte corrente marca o trabalho nas indústrias, estendendo-se além dos limites da produção das indústrias e tornando-se, como cita Belloni (2006, p. 13) “[...] um discurso político, uma forma de ação do estado, quase um estilo de vida”: o Fordismo/Taylorismo, processo industrial de trabalho que fragmenta o conhecimento e controla o tempo, marca uma produção fabril em massa, e a educação, nesse período, absorve algumas de suas características. Petters (2003) elenca três princípios como os mais importantes para a compreensão da EaD numa perspectiva fordista, quais sejam: socialização, divisão do trabalho e produção de massa, no qual o processo se estrutura por meio da mecanização e da automação.

No Brasil, até a década de 1990 poucas eram as inserções não presenciais no meio acadêmico, com apenas algumas experiências isoladas em cursos de graduação e pós-graduação (SARAIVA, 2010). No entanto, conforme relata Kenski (2013), o acesso aberto à internet a partir desta década deu início a um processo de valorização das TDIC em todos os setores da sociedade, alavancando seu uso também no meio educacional. Neste período, ocorreu a explosão dos computadores pessoais (denominados popularmente como PC – do inglês, *personal computer*), proporcionando aos seus usuários acesso a internet e a todo o seu conteúdo.

Assim, surge a segunda geração (Modelo Multimídia), que trouxe consigo o uso de tecnologias multimídia, aprimorando-se ao longo da terceira geração (o Modelo de Tele Aprendizagem) que a partir da década de 1970 disseminou os meios

eletrônicos, primeiramente com a inclusão da televisão (por meio dos tele cursos) e, posteriormente, com mídias de acesso coletivo. A Fundação Roberto Marinho foi uma das pioneiras, no Brasil, a oferecer, pela televisão, cursos supletivos com material impresso. Para além das impressões, as tecnologias utilizadas neste período provocaram grandes mudanças na concepção da educação a distância, em que, mais recentemente, aparece o advento de computadores, utilizando como meio de comunicação em rede a internet, marcando a entrada para a quarta geração, denominada Modelo de Aprendizagem Flexível (DIAS, 2010).

A quinta e mais recente geração (Modelo da Aprendizagem Flexível Inteligente) que emerge nos centros de ensino como um modelo aperfeiçoado da quarta geração, traz consigo o uso de ambientes de aprendizagem, que tem se mostrado como importantes meios de interação ao longo do processo de ensino-aprendizagem para os cursos de EaD.

Esse crescimento pode ser observado, principalmente, a partir dos anos 2000, em que tem crescido de forma substancial o número de cursos de ensino superior a distância, e seus resultados tem se mostrado mais satisfatórios, em alguns casos, do que suas versões presenciais (KENSKI, 2013). Conforme dados do INEP, em 2009 haviam 844 cursos a distância. Três anos mais tarde, em 2012, esse número já havia aumentado para 1.148 cursos, sendo que nesse ano, 3% do total de cursos do País eram ofertados a distância (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014a).

Desse modo, a EaD, no cenário nacional, permaneceu, por algumas gerações, sendo utilizada como recurso de profissionalização e ações supletivas. Por meio de sua implementação, considerando o uso da internet e de AVEA, a educação a distância, hoje, passa a ser vista como resultado de uma sociedade em constante transformação, sempre em processo, em função da modernização pela qual tem passado, considerando, também, nesse contexto, as políticas públicas que a balizam.

### **3.4 Políticas Públicas em prol da legitimação da Educação a Distância**

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que baliza os princípios gerais da educação, discorre sobre a finalidade da mesma em âmbito nacional, em qualquer

modalidade, conforme seu artigo 2º, afirmando que sua intenção “[...] é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). Ou seja, entende-se que a educação, independente da modalidade pela qual for representada, necessita ser compreendida como um processo e não como um produto da sociedade.

Do mesmo modo, a LDB (BRASIL, 1996) delibera sobre a educação no País, reconhecendo a educação a distância em seu artigo 80º, estabelecendo que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada<sup>12</sup>” (BRASIL, 1996, art. 80º).

De modo mais recente, ampliando e retificando o artigo 80º da LDB, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 2013a) estabelece que a educação a distância é:

[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 2013a, art. 1º).

Cerny (2009) aponta que, a partir da LDB, a EaD deixa de ter um caráter supletivo e emergencial, passando a ser reconhecida a partir de suas especificidades e como modalidade de educação. Sendo considerada, portanto, como modalidade regular, os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitamento de créditos de cursos presenciais e vice-versa, constituindo, conforme aponta Bartolomé (2014) em um modo de conceber a aprendizagem de maneira que a presencialidade e a não presencialidade se encontrem. Dando continuidade à valoração dos cursos a distância e equiparação entre as modalidades de educação presencial e EaD, a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 (BRASIL, 2013d) permite que cursos de graduação presenciais ofereçam disciplinas na modalidade a distância ou parcialmente a distância, não excedendo 20% da carga horária total do curso.

---

<sup>12</sup> Quando de sua sanção em 1996, o uso das TDIC no Brasil surgia de forma gradual, fazendo com que a lei indicasse apenas o uso de transmissões de rádio e televisão como meios de educação a distância.

Essas atividades extraclasse dos cursos presenciais estão gradativamente migrando para o ciberespaço e aí se percebe uma inovação: enquanto tradicionalmente as atividades a distância eram realizadas sem contato com o professor e com o restante da turma, as atividades mediadas pela *web* prolongam o convívio para além da sala de aula. Ferramentas utilizadas em EAD estão sendo tomadas pelos professores como recursos auxiliares de cursos presenciais. (SARAIVA, 2010, p. 77).

Dado o alcance do uso de tecnologias em meio educacional e o crescimento da educação a distância em diferentes níveis da educação, são regulamentados os cursos de educação superior a distância, que de acordo com Nogueira (2014) vem crescendo e se consolidando como uma estrutura que pretende atender as necessidades da sociedade que busca uma educação com elevação de seus níveis de qualidade.

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a) regulamenta os cursos de educação a distância, determinando em seu artigo 2º os níveis e modalidades educacionais que poderão ser ofertados a distância, quais sejam: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional (abrangendo cursos técnicos, de nível médio e tecnológicos) e educação superior (abrangendo graduação, especialização, mestrado e doutorado).

A EaD consolida-se como uma modalidade de ensino que inova ao trabalhar com as TDIC no processo de ensino-aprendizagem, prescindindo interações somente presenciais e oferecendo liberdade a docentes e discentes para que possam vivenciar espaços e tempos diversos no contexto da formação inicial.

Assim, considerando a expansão dessa modalidade de ensino nos diversos níveis educacionais, e a criação de políticas públicas para a organização desses cursos, surge a Universidade Aberta do Brasil, que se configura como um sistema composto por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação a distância mediados pelas TDIC.

### **3.5 Sistema Universidade Aberta do Brasil**

A denominação Universidade Aberta nos remete a uma “[...] estrutura institucional de âmbito nacional que mantém uma universidade” (BELLONI, 2006, p. 97). Teve origem na Grã-Bretanha com a criação da Universidade Aberta do Reino

Unido (UA), representando, ainda hoje, uma referência nessa modalidade de ensino (NOGUEIRA, 2014). O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma política pública que prima pelo desenvolvimento da modalidade de educação a distância, instituída pelo Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a), com a finalidade de expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País. Esse mesmo Decreto define em seu Artigo 1º: “[...] o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006a, p.12). Traz ainda, em seu parágrafo único, os objetivos da UAB, quais sejam:

- I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006a, p. 12).

Com o objetivo primeiro e prioritário de ofertar cursos de formação inicial e continuada para professores da educação básica, abrangendo, prioritariamente cursos de licenciatura no nível de graduação, o sistema UAB “[...] não é uma nova instituição de ensino e se articula com os governos estaduais, municipais e instituições públicas de Ensino Superior, com ação prioritária na formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (DIAS, 2010, p. 27). O Professor IV aponta sua visão sobre a UAB quando fala que:

**A gente vê muito preconceito sobre a UAB**, em todos os lugares, mas a gente percebe de quando eu iniciei a faculdade, que foi em 2009, para agora, 2015, já **houve uma mudança de conceito**. Hoje, no ambiente onde eu trabalho, com as pessoas que eu converso, eu já não percebo mais essa visão de que a formação da UAB é falha, que é menor que a presencial (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

O preconceito apontado pelo Professor IV para com a UAB remete-se a oferta de cursos a distância, sendo os referidos tidos como cursos de baixa qualidade. No âmbito do Curso de Pedagogia da UFSM/UAB esse conceito é sucumbido quando considerado o conceito obtido pelo Curso nos exames nacionais de avaliação, como, por exemplo, o ENADE, no qual o curso obteve conceito 5. A UAB oferece cursos em várias áreas, com ênfase, principalmente, na formação de professores. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (BRASIL, 2014), no ano de 2012 haviam 430.749 professores matriculados em cursos superiores de graduação. Destes, 193.933, o equivalente a 45,02%, frequentavam cursos a distância (BRASIL, 2014). Os resultados positivos das avaliações dos cursos a distância em nível nacional (e, principalmente, do Curso de Pedagogia da UFSM/UAB, objeto desse estudo) evidenciam o nível de qualidade dos mesmos no que concerne a aprendizagem, sendo esta constatação efetivada por meio da fala do Professor IV, que se remete ao nível de qualidade da educação ofertada pelas instituições vinculadas a UAB retoma o pensamento que fez parte do processo de consolidação dos cursos a distância ofertados em parcerias com a UAB. A descentralização dos cursos, dos *campi* das instituições de ensino superior (IES) para os polos, em que ocorrem as atividades presenciais dos cursos faz parte da inovação no processo de ensino-aprendizagem conduzido pela EaD.

Cabe aos estados e municípios a responsabilidade pela implementação e manutenção dos polos de ensino, que tem autonomia para associar-se a diferentes instituições públicas de ensino, as quais serão responsáveis pela execução de todas as atividades acadêmicas dos cursos ali ofertados, bem como pela expedição dos diplomas aos acadêmicos concluintes dos cursos, sejam eles na modalidade de ensino superior, especialização ou outro.

Por meio da Portaria nº 4.208, de 17 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), foi resolvido “[...] credenciar a Universidade Federal de Santa Maria, mantida pelo Ministério da Educação, situada na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, pelo prazo de 5 (cinco) anos, para ofertar cursos superiores a distância” (BRASIL, 2004, art. 1º) e a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Edital nº 01 de 16 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b), abriu processo para o credenciamento das Instituições Federais de Ensino Superior que desejassem ofertar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância, chamando

publicamente municípios, estados e o Distrito Federal para que se habilitassem a servir como polos de apoio presencial de ensino a distância, vinculados à Instituição Federal. Em 18 de outubro de 2006 foi lançado um novo edital, permitindo a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais. E sob a ótica desta legislação surge a criação do curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB.

#### 4 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSM/UAB: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE



Figura 4: Pensamento crítico

Fonte: <http://gepoteriko.pbworks.com/w/page/78219185/IMAGENS%20E%20CHARGES><sup>13</sup>

Objetiva-se neste capítulo analisar como os fundamentos teóricos, presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB, estão relacionados com as práticas escolares dos seus egressos que atuam na educação infantil.

A história dos cursos de formação de professores para o trabalho com a infância retrata que as mulheres sempre dominaram esta profissão, assegurando-se da premissa de que ser professora era um aperfeiçoamento do instinto maternal (KUHLMANN JR., 1998), e significava um aumento da presença feminina na vida social. Sem adentrar a especificidade da questão de gênero, vislumbra-se igualmente, nos dias de hoje, a crescente procura do público feminino por cursos de

<sup>13</sup> A figura 4 representa uma concepção de ensino-aprendizagem contrária a que vem sendo discutida nessa pesquisa. O professor, como mediador desse processo, necessita estimular o acadêmico a encontrar o caminho para as respostas de suas dúvidas, e não apenas mostrar-lhe o ponto de chegada.

formação de professores. Evidencia-se esse fato considerando que todos os sujeitos dessa pesquisa são do sexo feminino, e considerando o universo de egressos contatados quando da fase de coleta de dados, apenas dois eram do sexo masculino.

Saraiva (2010) cita que essa modalidade dá as mulheres o direito a educação, sem a liberar das obrigações do lar, mantendo arraigado, de certa forma, o pensamento tradicional da mulher como funcionária do lar. A fala do Professor V mostra brevemente as obrigações convergentes de mulher e acadêmica: “[...] eu quando comecei, como tinha o S.<sup>14</sup> pequeno, eu **levantava de madrugada para poder ler o material e para poder estudar**, porque no outro dia de manhã o S. exigia muito de mim, eu tinha que estar ali com ele (PROFESSOR V) (grifos nossos).

Em sua origem, os cursos que preparavam professores eram verdadeiros manuais, não havendo para as educadoras (no gênero feminino por representar a maioria) flexibilidade nem autonomia para que as propostas pedagógicas fossem adaptadas ao contexto em que se trabalhava.

O controle das crianças, além de vigilância dos adultos, acabava por ocorrer na própria divisão de horários: para as quatro horas de atendimento, estavam previstos vinte momentos diferentes, com até 15 minutos de duração cada. O fato de as atividades desenvolverem-se em um tempo tão restrito deve-se à crença de que a atenção das crianças em uma mesma atividade duraria somente por este período. (KUHLMANN JR., 1998, p. 119).

A rígida divisão de horários condicionava as educadoras a seguirem um currículo pensado apenas na rotina, pré-estabelecida e não flexível, e no cuidado necessário inerente a esta faixa etária, sem observar o contexto dos alunos.

Esse fato deveu-se a formação de professores ter sido, em suma, acadêmica, ou seja, a maior parte do curso era afastada das práticas cotidianas de sala de aula, e muito pouco era estudado especificamente sobre a educação infantil, relegando a dimensão prática profissional nessa etapa do ensino a segundo plano (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

---

<sup>14</sup> O nome da criança em questão foi suprimido, considerando a confidencialidade dos dados informados pelo entrevistado.

Infere-se, assim, que os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelos cursos de formação de professores tem importante papel na formação dos acadêmicos “[...] ao identificar a representação social que fazem da profissão e ao criar condições para uma reflexão contínua acerca da qualidade de seu trabalho e do tipo de profissional que está sendo formando” (GOMES, 2009, p. 79), minimizando a distância entre a teoria da academia e a prática da sala de aula. A fala do Professor I corrobora com esta afirmação quando diz que: “[...] tu tens toda aquela teoria, linda e maravilhosa, tu discutes, que tu aprendes, **mas o laboratório é a sala de aula**. [...] eu acho que a teoria foi muito bem trabalhada, nos dois lados, mas eu senti falta [...] de mais prática de sala de aula” (PROFESSOR I) (grifos nossos). Acredita-se que essa “falta de prática em sala de aula” apontada pelo Professor I concretize-se nas disciplinas que trabalham com as metodologias, surgindo a necessidade de repensar-se as mesmas sob o ponto de vista da relação entre teoria e prática trabalhadas nessas, visto que são essas que levam, durante o Curso, o acadêmico para dentro da escola. Ao ingressar na disciplina de estágio o acadêmico necessita consolidar todas as disciplinas do curso (tanto os fundamentos quanto as metodologias) em sua prática, e se o trabalho de inserção *a priori* nas escolas não tenha avançado na relação entre teoria e prática, incorrerá na percepção do egresso de que houve falha na inserção em sala de aula.

A partir da formação inicial de professores, bem como a legislação atual que insere a criança a partir dos quatro anos de idade na escola, na etapa da educação infantil (BRASIL, 2013b), surge o questionamento sobre as perspectivas que se podem estabelecer para a formação dos profissionais aptos a trabalhar com essa faixa etária, visto a importância da escolarização na primeira infância (partindo do pressuposto de que esta é a fase mais rica do desenvolvimento infantil) e da responsabilidade do docente em salas de aula de educação infantil. Antunes (2011, p. 35) ressalta que nenhum profissional deveria ser admitido para trabalhar com crianças “sem passar por estágios em que se conquista integral conhecimento dos fundamentos teóricos que inspiram os modelos pedagógicos desenvolvidos e sem o exercício experimental das práticas que a escola valoriza”.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA,

2014e) apontam a relação entre a porcentagem de docentes atuando na educação básica e seu grau de formação.

### Porcentagem de docentes atuando na Educação Básica e grau de formação

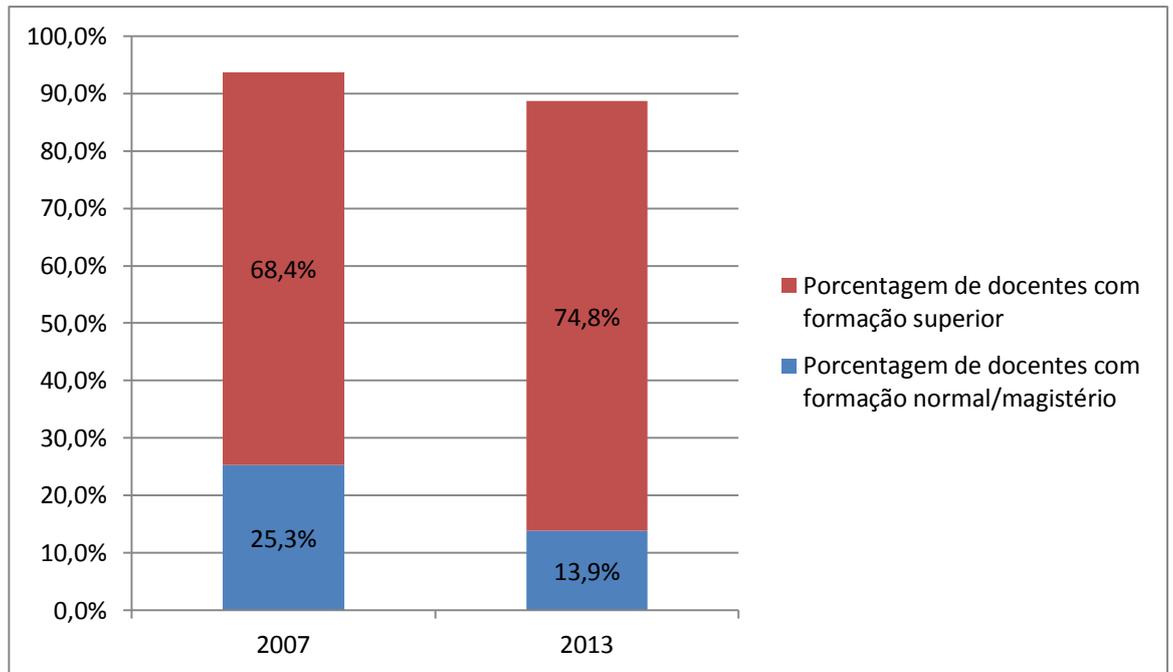


Gráfico 4 - Porcentagem de docentes atuando na Educação Básica e grau de formação.  
Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do Censo da Escolar da Educação Básica (2014e).

Por meio da análise do Gráfico 4 – Porcentagem de docentes atuando na Educação Básica e grau de formação - percebe-se que, no ano de 2007, 68,4% dos docentes, de um total de 1.878.284 docentes atuando, tem formação em nível superior. Em 2013 o número de docentes sobe para 2.141.676, em que 74,8% passam a ter formação superior, e apenas 13,9% tem formação em nível normal/magistério, sendo que destes, 6,1% estão com sua formação superior em andamento.

Esses dados reiteram a necessidade que os profissionais que atuam com a docência na educação básica percebem acerca de adquirir conhecimento teórico sobre as especificidades das etapas com as quais irão atuar lhes permitindo construir um olhar diferenciado sobre o contexto da escola e das crianças estudantes, permitindo a este profissional exercer sua prática de modo a contribuir

para o desenvolvimento de seus educandos. Adentrar o ambiente escolar sem conhecimento de como se operacionaliza o dia-a-dia nas escolas, como ocorre a rotina em cada instituição, incorre em criar uma visão distorcida das práticas educativas, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e os níveis de qualidade da educação ofertada.

Reiterando essas afirmações, Kramer (1999) afirma que o profissional que trabalha de forma direta com a educação infantil necessita estar constantemente realizando formações continuadas, a fim de favorecer o desenvolvimento infantil. Estas afirmações nos remetem a pensar que a formação inicial dos professores que atuarão com educação infantil perpassa, além das teorias que balizam os conceitos de infância e educação, e das práticas efetivas em ambiência escolar, conhecimentos básicos sobre os documentos e referenciais que orientam a prática pedagógica, formando a base necessária para que um profissional consiga efetivação e elevação dos níveis de qualidade da educação ofertada.

O Curso de Pedagogia presencial da UFSM (no qual se baseia a matriz curricular do curso a distância) foi criado na década de 60, tendo uma primeira grande modificação em 1984, em que foram criadas as habilitações para Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Esse currículo (em vigência até o ano de 2004) “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” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, s/p). A matriz curricular do curso, dividido nas habilitações de pré-escola e séries iniciais era a mesma até a metade do curso, independente da habilitação, modificando-se apenas na segunda metade, em que a habilitação escolhida determinava as disciplinas a serem cursadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006). Ao final do Curso o pedagogo saíria com uma habilitação ou

outra, tendo, a partir de então, a possibilidade de realizar o apostilamento<sup>15</sup> e habilitar-se em ambas modalidades.

No ano de 2004, o curso passa por uma reformulação curricular (que modificou disciplinas, carga horária e concepção de educação e criança de acordo com as políticas públicas vigentes), no qual as habilitações passam a ter uma nomenclatura diferenciada. Mantem-se a mesma matriz curricular para ambas habilitações até a metade do curso, deixando para a segunda metade as especificidades de cada habilitação, mas chamando-se agora Anos Iniciais e Educação Infantil (antes nomeadas séries iniciais e pré-escola). O apostilamento continuava vigente, tendo sido modificado nesta matriz apenas as concepções teóricas que permeavam o contexto educativo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

Em 2006, balizando-se nas políticas públicas vigentes de formação de professores, ocorre nova reformulação, e o curso passa a formar licenciados plenos em Pedagogia, aptos a atuar tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais e modalidades, extinguindo as habilitações e criando uma matriz curricular em um curso que não mais necessita dividir os acadêmicos no meio do curso, passando a abordar, nas disciplinas ao longo do curso, todas as etapas do desenvolvimento infantil.

Percebe-se, assim, o avanço das políticas públicas no que concerne a formação do pedagogo considerando o desenvolvimento da criança: anterior a essa reformulação curricular infere-se que as fases do desenvolvimento da criança eram vistas de modo isolado (visto que as habilitações delimitavam creche – de 0 a 3 anos – e pré-escola – de 4 a 5 anos), e, após a reformulação curricular em 2006 (de acordo com a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2014e)), a criança passa a ser vista como sujeito pleno no que concerne a seu desenvolvimento.

No ínterim da legislação vigente e por meio das premissas consideradas pelo Conselho Nacional de Educação na definição das Diretrizes Curriculares para o

---

<sup>15</sup> Anotação no verso do diploma que confere ao pedagogo habilitação na modalidade inversa aquela de sua diplomação, desde que houvesse sido realizado estágio curricular na área (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, s/p).

Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2014e), é criado o Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB, tendo como base a matriz curricular do curso presencial, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar nas modalidades de ensino, quais sejam: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Kensky (2013, p. 80) afirma que “cursos da mesma área desenvolvidos nas duas modalidades não são antagônicos, mas podem ser complementares”. Partindo da ideia de complementariedade de Kenski (2013) e do fato do Curso EaD ter sido criado nos mesmos moldes do curso presencial, questiona-se se o mesmo pode dar conta das especificidades de um curso a distância, visto que o perfil de docente e discente modificam-se, bem como os conceitos de tempo e espaço. A organização teórico-metodológica das disciplinas, principalmente aquelas que compõem as metodologias do ensino, dão conta de adaptar-se ao ambiente virtual de aprendizagem e a um perfil de estudante que adequa seus períodos de estudo aos de trabalho?

O Curso de Pedagogia EaD tem duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres. A maioria das atividades a distância é desenvolvida no ambiente virtual, que terá como suporte a plataforma Moodle (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006). O Professor IV demonstra sua visão sobre este AVEA:

[...] **o Moodle era uma ferramenta bem boa**, assim, porque ali tu tinhas o controle de tudo, tudo que tu mandavas, a hora que tu mandavas, as mensagens, ficava tudo registrado. [...] tu tinhas como controlar melhor porque fica tudo registrado. [...] tu tinhas como ver o que tu tinhas feito e o que tu não tinhas feito. Foi uma ferramenta muito boa (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

As disciplinas de cada semestre são articuladas por meio da disciplina de Seminário Integrador, com a proposta de integração entre teoria e prática, conforme organização curricular.

O desafio dos Seminários Integradores não é somente desenvolver uma disciplina que deve cumprir um conteúdo preestabelecido, mas de articular os conteúdos das disciplinas dos semestres, quando os alunos serão capazes de aplicar e reconhecer o sentido do que estão estudando (NOGUEIRA, 2014, p. 63).

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos, mesmo que o Curso seja desenvolvido, em sua maioria, por meio de AVEA será presencial, conforme consta no PPC do Curso:

A avaliação deverá ser permanente e em processo. A avaliação final deverá ser obrigatoriamente presencial. Essas avaliações serão realizadas nos pólos regionais, devendo ocorrer em dias e horários preestabelecidos, dentro dos períodos de avaliações presenciais, sendo duas por semestre letivo, planejadas e incluídas no calendário escolar (publicado no Manual do Aluno) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006,s/p).

As falas dos Professores II e VI remetem a duas diferentes visões acerca das avaliações presenciais. Enquanto o Professor VI afirma que “[...] eu chegava lá e **só fazia prova**, eu não tinha aquela cobrança” (grifos nossos), apontando sua vontade de mais encontros presenciais, o Professor II compreende que “[...] a parte presencial, ela era feita em casa, cada um no seu ambiente. **A gente ia mais era para as provas**, aula presencial a gente não teve nenhuma...” (grifos nossos). Considerando que o curso em destaque está sendo oferecido na modalidade de educação a distância, compreender as especificidades desse Curso torna-se parte do processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos, visto que as tecnologias e o trabalho virtual encontram-se cada vez mais presentes no cotidiano educacional. Superar a ideia que a aprendizagem se concretiza apenas de modo presencial e conceber que um curso a distância trabalha com outras ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem pode ser um desafio até mesmo para aqueles que escolhem cursar um curso na modalidade a distância. Há, ainda, a necessidade de superar a concepção de presença sendo antônimo de distância, e que mesmo não havendo a interação no mesmo espaço físico, necessita haver o comprometimento para com as tarefas a serem executadas.

Assim, partindo-se do pressuposto de que a formação de professores é consequência das políticas públicas que abrangem o sistema educacional, que a articulação dessas políticas públicas aliadas ao contexto do ensino superior e aos pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de formação de professores, visando o aumento dos níveis de qualidade na educação ofertada, pode-se relacionar o que se espera do Curso, que aponta em seu PPC a seguinte proposta:

[...] reconstruir a educação, retomando suas bases fundadoras frente às demandas da contemporaneidade, sem perder o horizonte humanizador da

atividade docente, é um grande desafio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que tem na sua identidade a formação de professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

Nesse sentido, o currículo do Curso de Pedagogia a distância, pensado em campos de conhecimento indispensáveis à prática da docência, é ofertado por meio de uma abordagem metodológica que prioriza a organização do tempo e espaço, em que estratégias pedagógicas e metodológicas são pensadas para o perfil de aluno do Curso. Assim, é preciso que pensemos no Projeto Pedagógico do Curso como algo que adquire forma e significado partindo das inferências feitas conforme as atividades práticas efetivas no âmbito educacional que o compõe, e ainda, pensar que os currículos:

[...] recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. (GIMENO SACRISTAN, 2000, p. 108).

Desse modo, partindo do conhecimento, considerado por Gimeno Sacristán (2000) como componente essencial da sociedade, organiza-se um currículo pensado nas habilidades e competências necessárias à prática educativa do pedagogo.

#### **4.1 PPC: competências e habilidades para a formação e avaliação docente**

O Projeto Pedagógico de Curso é o documento que baliza os parâmetros para a ação educativa, fundamentado em consonância com o projeto pedagógico da instituição, garantindo a formação do acadêmico de acordo com os objetivos do curso (VEIGA, 1995), considerando, no caso do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB, os conhecimentos pedagógicos necessários a prática educativa.

Conforme Veiga (1995, p. 12), o projeto pedagógico "[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. [...] Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola". O PPC do Curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006) tem como balizadores a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2014f), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2014e), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

Conforme informações constantes no PPC do Curso, as atividades do curso são desenvolvidas em sua maioria, a distância, e a mediação tecnológica do curso é desenvolvida no ambiente virtual Moodle (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

A diferença na utilização dessa plataforma vai estar na maneira que o professor escolhe usar este ou aquele recurso disponível no Moodle. Além da integração de outros espaços virtuais como vídeos, áudios, sites interativos, etc. buscando, principalmente, um constante diálogo (NOGUEIRA, 2014, p. 61).

Considerando o espaço-tempo de ensino-aprendizagem dos cursos a distância, o PPC do Curso de Pedagogia EaD organizou sua matriz curricular visando a expansão além de seu espaço físico, com o objetivo de formar profissionais em nível superior para a docência na educação básica (educação infantil e anos iniciais), ensino normal e educação de jovens e adultos (EJA) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

Diante de situações específicas do cotidiano escolar, a formação desse profissional com o objetivo de consolidar os conhecimentos inerentes à prática nas diversas modalidades nas quais o pedagogo atuará, exigirá competências pedagógicas e metodológicas do docente necessárias a atuação profissional, sendo essas norteadoras das práticas nos diferentes âmbitos de atuação docente.

Perrenoud (2002) define competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diferentes situações. Ainda, pode ser compreendida como:

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Assim, considerando o perfil de profissional formado pelo Curso de Pedagogia EaD, o professor que irá atuar nas escolas e que terá a incumbência de

formação de competências pessoais em seus alunos (MACHADO, 2002), necessita ter sua formação inicial pautada igualmente no desenvolvimento de competências.

O PPC aponta que o Curso deve abranger conhecimentos e habilidades que constituam base para a formação do docente, capaz de atender as necessidades formativas inerentes ao contexto educacional. Assim, faz-se necessário que esse docente 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. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, s/p).

Essas competências profissionais revelam-se a partir de um professor reflexivo, que considere a avaliação como parte integrante do processo de formação, tendo como finalidade "[...] a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira" (BRASIL, 2014f, art. 5º, inciso V).

O PPC do Curso em destaque aponta que se necessita conceber a formação do professor sob uma visão profissional ampla e integrada entre os aspectos da formação e da ação profissional, ou seja, entre a teoria e a prática, entre o processo de qualificação inicial dos professores e sua atuação, tanto em instituições escolares como não escolares. Ainda, o referido Projeto aponta para uma formação acadêmica baseada no desenvolvimento de saberes, competências e habilidades subjacentes ao campo de atuação do profissional formado.

Machado (2002) ressalta que não existe competência sem referência a um contexto, por meio do qual ela se materializa. Ou seja, as competências só podem

ser desenvolvidas intrinsecamente ao contexto profissional do acadêmico que está sendo formado. E, considerando a valia do conhecimento do contexto de atuação do acadêmico a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2014e), considera como central para a formação do licenciado em pedagogia:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2014e, art. 3º).

A formação desse profissional, apto para atuar em diferentes contextos e que considere os mesmos, respeitando as especificidades dos sujeitos partícipes de sua prática perpassa o currículo do curso, pensado e elaborado com o fim precípua de formar profissionais, considerando os conhecimentos e habilidades inerentes a formação do docente, nos diferentes tempos e espaços de atuação desse profissional.

Machado (2002, p. 145) difere competências e habilidades, em que as habilidades "[...] funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências". Ou seja, as formas de realização das competências são habilidades: as competências são macro habilidades, e as habilidades são micro competências (MACHADO, 2002). Os meios para o desenvolvimento destas habilidades (ou micro competências) são as disciplinas, que juntas, formam a matriz curricular do curso.

Perrenoud (2000) aponta em sua obra uma relação de competências intrínsecas ao cotidiano de um educador que se materializa na prática docente, mas que tem seus pressupostos balizados pelas disciplinas que compõe a matriz curricular do curso. Ou seja, a formação inicial necessita proporcionar recursos básicos para o desenvolvimento das competências nos acadêmicos que irão refletir, no futuro, quando da inserção desses acadêmicos/docentes no âmbito das práticas.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia EaD (que é parte integrante do PPC) elenca uma gama de disciplinas que contemplam a formação para as diversas modalidades de ensino para as quais o formando sairá habilitado a atuar. Dentre essas, há uma disciplina denominada Seminário Integrador, que prevê ações

conjuntas entre as disciplinas conceituais e a prática educativa, com o objetivo de articular interdisciplinarmente os saberes teóricos e as práticas educativas previstas na matriz curricular para a realização do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

Perrenoud (2002) aponta que:

A formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos (PERRENOUD, 2002, p. 22).

A colocação de Perrenoud (2002) vem ao encontro da proposta da disciplina de Seminário Integrador, que articula as experiências de sala de aula ao processo de aprendizagem do acadêmico, visando o desenvolvimento de competências e habilidades que proporcionarão ao futuro pedagogo saber agir, saber fazer e saber compreender (MACEDO, 2002).

Cada Seminário Integrador segue uma temática geral, articulando as disciplinas daquele semestre e focando no saberes e fazeres dos professores. Os Seminários são nominados da seguinte forma:

<b>SEMESTRE</b>	<b>SEMINÁRIO</b>	<b>TEMÁTICA</b>
1º semestre	Seminário Integrador I	Educação, tempos e espaços
2º semestre	Seminário Integrador II	Conhecimento e educação
3º semestre	Seminário Integrador III	Contextos e organização escolar
4º semestre	Seminário Integrador IV	Os saberes e fazeres na educação infantil
5º semestre	Seminário Integrador V	Os saberes e fazeres nas modalidades educativas
6º semestre	Seminário Integrador VI	Linguagem e contextos educativos na infância
7º semestre	Seminário Integrador VII	Saberes e fazeres na educação básica
8º semestre	Seminário Integrador VIII	Docência reflexiva na educação básica

Quadro 2 - Seminário Integrador.

Fonte: Elaborado pela Autora baseado no Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia a distância UFSM/UAB.

Considerando as temáticas gerais dos Seminários Integradores apontadas no Quadro 2 – Seminário Integrador, infere-se que aquele realizado no quarto semestre do Curso nominado “Os saberes e fazeres na educação infantil” enfatiza mais as práticas na etapa da educação infantil, bem como as disciplinas constantes nesse semestre. No entanto, essa ênfase não significa que o trabalho voltado para a educação infantil realizar-se-á apenas nesse semestre e nesse seminário, visto que há, na matriz curricular do curso (Anexo 1 – Conteúdo das Diretrizes Curriculares e Disciplinas), outras disciplinas, dentre elas as metodologias, que proporcionam, também, ao acadêmico, conhecimentos e habilidades para exercer sua prática docente na educação infantil.

Ao realizar-se rápida análise dos objetivos gerais de todas as disciplinas elencadas na matriz curricular do Curso, no que concerne aos termos utilizados, percebe-se que grande parte das disciplinas inclui a educação infantil em seu âmbito de estudos, valendo-se de termos como **infância, educação infantil, infante e criança/criança pequena**. Algumas disciplinas trazem termos generalistas como **infante juvenil**, abordando as práticas educativas de modo amplo, ou seja, considerando como contexto de estudos a educação básica (educação infantil e anos iniciais), a educação especial e a educação de jovens e adultos.

A percepção do Professor I acerca desses conceitos reitera os termos que constam nos objetivos gerais das disciplinas.

Eu lembro que teve disciplinas muito boas que **trabalhavam a invenção da criança, da infância, a história da criança e a invenção da infância**, eu lembro inclusive da aula, eu lembro de tudo. Lembro do texto, da capa do texto [...] (PROFESSOR I) (grifos nossos).

Ou seja, a partir da fala do Professor I percebe-se que o Curso trabalha com a educação infantil, e que seus egressos têm suas práticas escolares pautadas no conhecimento dos fundamentos para a educação infantil. Acredita-se, portanto, que ao final do Curso o egresso atinja, por meio das atividades realizadas nas disciplinas do referido, o objetivo geral desse a fim de proporcionar a seus futuros educandos vivências que subsidiem a construção de competências e habilidades necessárias a faixa etária trabalhada.

Corroborando com este ideal, o Professor IV afirma que “[...] **tu tens que fazer a criança analisar, sentir, pegar, pensar**. Eu acho importante esse lado, a criança tem que vivenciar. Não existir mais aquela coisa de só contar uma história” (PROFESSOR IV) (grifos nossos). Assim, além das competências e habilidades que o Curso necessita formar no acadêmico, focando na prática docente, há ainda os conhecimentos e habilidades que o egresso, quando de sua inserção na prática docente, necessita construir junto a criança. Essas competências e habilidades permeiam o desenvolvimento infantil e constituem-se de estimulações, considerando as dimensões e os princípios básicos do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2013e)<sup>16</sup>.

A fim de verificar a efetivação do trabalho realizado durante o Curso, concebendo a obtenção dos resultados esperados por meio dos objetivos gerais elencados em cada disciplina, o PPC do curso apresenta uma concepção de processo avaliativo que incentiva o aluno a buscar a superação dos padrões mínimos exigidos para a aprovação, bem como o desenvolvimento progressivo de suas potencialidades em busca da elevação dos níveis de qualidade, do desempenho e da excelência do acadêmico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006).

A intenção de ir além foi materializada na fala do Professor III: “[...] a gente tem que estar sempre pesquisando, procurando coisas novas, né, se atualizando. mas, acho que foi uma boa base [...] a gente não pode ficar só naquilo que aprendeu. Como eu te falei antes, a gente tem que estar sempre buscando” (PROFESSOR III). Ainda, o Professor IV sugere que:

Não digo, assim, que a gente vai, também, parar por aqui. **A gente tem que procurar novas formações**, com certeza, porque da minha formação para agora, já passou dois anos. Então, assim, já tem muitas coisas que mudaram. Então, a gente tem que ir atrás também (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

Percebe-se, a partir das falas dos Professores IV e III que, ao longo da formação inicial, a perspectiva de constituição do docente enquanto pesquisador é um elemento importante das competências concebidas na formação inicial. Assim, a

---

<sup>16</sup> O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apresenta a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013e), aponta que “as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sócio-cultural das crianças” (BRASIL, 2013e, p. 86).

questão da avaliação no âmbito das competências não se refere apenas à avaliação pontual de determinada situação, mas implica na avaliação que engloba desde as disciplinas, passando pelas habilidades (micro) e findando nas competências (macro). A avaliação concerne tanto ao processo de ensino-aprendizagem quanto a formação permanente (docentes pesquisadores), que terá seu reflexo nas práticas docentes dos egressos.

Perrenoud (2002) aponta algumas características da avaliação que necessitam permear a formação dos professores:

- avaliação só incluir tarefas contextualizadas;
- avaliação referir-se a problemas complexos;
- avaliação contribuir para que os estudantes desenvolvam suas competências;
- avaliação exigir colaboração entre os pares;
- autoavaliação como parte da avaliação.

A Resolução que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2014f, art. 8º), considera:

As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: [...]  
II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado.

O PPC do Curso de Pedagogia EaD (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006) propõe avaliações no âmbito micro e macro, que se dividem em avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.

A avaliação da aprendizagem no referido Projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006) é concebida como meio de acompanhamento, reorientação e reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes, em que são sugeridos quatro níveis de avaliação, quais sejam:

- acompanhamento pelo professor;
- autoavaliação;

- avaliação presencial; e,
- acompanhamento por meio do Seminário Integrador.

A avaliação institucional considera o apontado no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) ao qual pertence o Curso analisado, que utiliza como processo de avaliação externa o Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (SINAES), que possui uma série de instrumentos complementares e de informação, capazes de juntos traçarem um panorama da educação que está sendo ofertada, visando o melhor nível de qualidade na mesma.

O SINAES, implementado pelo Governo Federal por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2014c), vem com o intuito de romper com o sistema de avaliação vigente até então, que pressupunha uma avaliação regulatória e fragmentada das IFES. O artigo 1º, § 1º da referida Lei, traz como objetivo principal do programa a melhoria da qualidade da educação superior, propondo:

[...] um sistema de avaliação que tanto possibilita o fortalecimento da cultura de avaliação nas IES, como processo formativo e emancipatório, quanto estabelece um processo de regulação e supervisão estatal transparente com vistas à definição das políticas públicas nacionais no âmbito do ensino superior. (ESCOTT, 2009, p. 131).

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno da avaliação institucional, dos cursos e dos acadêmicos, tendo como foco o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Especificamente no tocante da avaliação dos estudantes, a Lei nº 10.861 (BRASIL, 2014c) refere-se ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como a:

[...] avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação [...] § 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014c, art. 5º).

A realização do ENADE, que se propõe a avaliar estudantes de diferentes graduações quanto aos conteúdos e competências relacionados ao curso em avaliação, apresenta-se, também, como parte do processo de avaliação dos níveis de qualidade, visto que avalia diretamente os acadêmicos, mas indiretamente o corpo docente e demais gestores que compõe o quadro organizacional de um curso de graduação, focando no perfil de profissional que deseja formar. E como afirma Fonseca (2009, p. 145), "[...] decorre daí o foco da avaliação estar para além dos conteúdos, com destaque no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à formação profissional" e ao mundo do trabalho.

Nessa Dissertação estão sendo consideradas as informações do ENADE do ano de 2011 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011), referentes à avaliação das provas do Curso de Pedagogia. Não se objetiva, nesse momento, a análise de questões de prova isoladas, mas sim, a compreensão das habilidades e competências da avaliação como um todo.

No que concerne às habilidades e competências, a prova em questão analisou se o estudante desenvolveu durante seu processo de formação:

- I - conhecimento e análise das políticas educacionais e seus processos de implementação e avaliação;
- II - articulação das teorias pedagógicas às de currículo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- III - compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, socioculturais, éticas e estéticas;
- IV - planejamento, desenvolvimento e avaliação de situações de ensino-aprendizagem, sendo capaz de elaborar objetivos, definir conteúdos e desenvolver metodologias específicas das diferentes áreas;
- V - seleção e organização de conteúdos, procedimentos metodológicos e processos de avaliação da aprendizagem, considerando as múltiplas dimensões da formação humana;
- VI - conhecimento da realidade dos diferentes espaços de atuação do Pedagogo e suas relações com a sociedade, sendo capaz de propor intervenções educativas fundamentadas em conhecimentos filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais;
- VII - articulação entre teorias pedagógicas e as de currículo na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos e na organização e na gestão do trabalho educativo escolar e não escolar;
- VIII - estabelecimento de articulação entre os conhecimentos e processos investigativos do campo da educação e das áreas do ensino e da aprendizagem, da docência e da gestão escolar;
- IX - promoção, planejamento e desenvolvimento de ações visando à gestão democrática nos espaços e sistemas escolares e não escolares;

X - conhecimento e desenvolvimento do processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico, de currículos e programas na área da educação;  
XI - conhecimento e capacidade de articulação de conteúdos e metodologias específicas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011, p. 9).

As habilidades e competências citadas no referido documento fazem parte das disciplinas que constam na matriz curricular do Curso de Pedagogia EaD analisado, focando nas modalidades de ensino para qual o pedagogo sairá habilitado a atuar e o conhecimento das diferentes realidades nos diferentes espaços de atuação do mesmo.

Thurler (2002, p. 64) afirma que "[...] a qualidade é assegurada, de um lado, por uma verificação regular do desempenho dos alunos, e de outro, pelo controle externo da competência dos professores", sinalizando, assim, os instrumentos apontados pelos SINAES. Desse modo, considerando a concepção abordada nesta pesquisa sobre qualidade e seguindo a premissa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a qual diz em seu artigo 2º que “[...] a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, art. 2º), cria-se o documento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2013c), que, mesmo sem força de lei, tem o intuito de fornecer orientações para que os cursos nessa modalidade de ensino tenham diretrizes mais ou menos uniformes na busca pela elevação dos níveis de qualidade, tratando, igualmente, de requisitos avaliativos na EaD. O documento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2013c) estabelece que esses referenciais pautem as regras para a regulação, supervisão e avaliação na modalidade de educação a distância, garantindo a elevação dos níveis de qualidade no tocante dos vários aspectos que permeiam o sistema educacional.

Embora a modalidade de ensino a distância possua características específicas e formato próprio, é necessário que se pense em um projeto de curso que contemple todas as dimensões do ensino (BRASIL, 2013c), e neste sentido, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2013c) abrangem três grandes dimensões que necessitam direcionar as ações dos cursos,

quais sejam: aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. O primeiro bloco aborda tópicos relacionados aos aspectos pedagógicos, que balizam o delineamento dos princípios e diretrizes que alicerçarão o processo de ensino-aprendizagem. O segundo bloco, referente à infraestrutura, direciona os recursos tecnológicos e materiais necessários para a investitura em um curso a distância. Por fim, quanto aos aspectos relacionados aos recursos humanos, elencam-se neste referencial os personagens necessários que comporão a equipe multidisciplinar dos cursos na modalidade de ensino a distância.

Dentro dessas dimensões, oito tópicos são elencados para detalhar de forma mais clara e efetiva os temas principais, que seguem:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico - Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade Financeira (BRASIL, 2013c, p. 8).

Dentre esses tópicos, percebe-se que a avaliação é considerada um dos tópicos mais intrínsecos ao conceito de qualidade, pois o mesmo perpassa às concepções dos sujeitos atuantes no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas vivências dentro deste processo.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2013c) tratam da avaliação por meio de duas dimensões: o processo de aprendizagem e a avaliação institucional.

A avaliação da aprendizagem necessita “[...] articular mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes” (BRASIL, 2013c, p. 16), a fim de verificar possíveis dificuldades ainda durante o processo de aprendizagem. A avaliação institucional deve configurar-se num processo permanente e consequente, envolvendo todos os sujeitos partícipes deste processo, tais como acadêmicos, docentes, tutores e técnico-administrativos. O objetivo dessa dimensão avaliativa deve ser o de facilitar o processo de discussão e análise dos resultados entre os participantes, seja por meio de auto avaliação e/ou avaliação externa,

tornando esta avaliação um dos aspectos fundamentais quando se consideram os indicadores de qualidade de um curso superior (BRASIL, 2013c).

O SINAES avalia todos os aspectos que se referem à avaliação, e que se refletem a qualidade, desde a estrutura física dos polos e da sede até o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos. Neste sentido, tanto a avaliação da aprendizagem, quanto a avaliação institucional (sistemizada por meio do SINAES) tem como objetivo identificar os impactos do processo de ensino-aprendizagem na qualidade da educação inicial ofertada nos cursos de formação de professores, sistematizando indicadores de qualidade que balizarão a prática educativa. A EaD, desse modo, embora possua características e formatos próprios, utiliza igualmente o SINAES como forma de avaliação, e do mesmo modo, os indicadores de qualidade delineiam a qualidade da educação que será ofertada.

O ENADE, instrumento que avalia a aprendizagem dos acadêmicos, e, por conseguinte, seus resultados refletem a qualidade do curso ofertado, também no âmbito da EaD, pois “[...] a evidência última da qualidade da instituição consiste na qualidade dos produtos gerados, em especial o futuro desempenho profissional dos seus graduados” (JULIATTO, 2010, p. 85). Deste modo, a avaliação:

[...] visa promover transformações, ou seja, tem o futuro em perspectiva. É uma construção social, pois não é um já-dado de propriedade exclusiva de algum ente em particular e para benefícios de setores restritos, e sim um processo a ser concebido e executado coletivamente, buscando sempre atender a interesses coletivos. (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 96).

Assim, considerando o pensamento de Juliatto (2010), que retrata a avaliação a partir de uma abordagem qualitativa, que tenta capturar também as manifestações subjetivas da qualidade, percebe-se que o SINAES, enquanto política pública voltada para a avaliação reflete os impactos dos seus resultados na qualidade da educação, abordada nesse estudo no âmbito da EaD. Objetiva, considerando o contexto das dimensões de ensino-aprendizagem do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB, apontar a concretização das práticas docentes no tocante da educação infantil.

## 5 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO



Figura 5 - Educação Infantil

Fonte: <http://www.bombounowa.com/imagem/o-meu-filho-ja-sabe-ingles-frances-japones-piano-violino-xadrez-judo-futebol-e-karate-ah-sim-e-sabe-brincar-tambem><sup>17</sup>

Objetiva-se, com este capítulo, compreender, a partir das falas dos sujeitos dessa pesquisa, a influência da formação inicial na prática docente na educação infantil, considerando seu histórico assistencialista até a efetivação como primeira etapa da educação básica.

A história da educação retrata, ao longo dos anos, o avanço no entendimento da importância da escolarização no desenvolvimento global das crianças desde o início de sua infância. A educação infantil, compreendida como a primeira fase de

<sup>17</sup> A figura 5 retrata o rumo que a educação vem tomando nos últimos anos, em que crianças assumem cada vez mais compromissos e esquecem-se do que realmente é indissociável da infância: o brincar. Num capítulo que irá abordar o histórico da educação infantil e as políticas públicas que a balizam, considerar o brincar como pedagógico e parte do processo de desenvolvimento da criança é contribuir, também, para a elevação dos níveis de qualidade na educação infantil ofertada.

contato da criança com o ambiente escolar mostrou-se desvalorizada por muitos anos, considerada apenas como assistência a famílias carentes, de mães trabalhadoras que não podiam ou não tinham competência (como durante muitos anos acreditou-se) para atender seus filhos (KULHMANN JR., 1998).

A própria expressão educação infantil é recente na literatura brasileira, aparecendo inicialmente na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e efetivando-se como modalidade de ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996). Escolas de educação infantil (conhecidas como creches e pré-escolas, divididas por faixa etária) consolidaram-se e expandiram-se a partir da década de 1960 na Europa e América do Norte e nos anos 1970 no Brasil (KULHMANN JR, 1998).

A obrigatoriedade de oferta dessa etapa pelo Estado ocorre apenas em 2013 (quando da ampliação da educação infantil enquanto parte da educação considerada obrigatória), abrangendo crianças pré-escolares com idades entre quatro e cinco anos. Para as crianças entre zero e três anos de idade (entendido como atendimento em creche) o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014d) tem como meta a ampliação desse atendimento para, até 2020, atender a 50% da população até três anos de idade, considerando que, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2012 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014d), no ano de 2011, aproximadamente 22% da população entre 0 e 3 anos estava sendo atendida em instituições escolares.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014e) apontam entre os anos de 2007 a 2012 um crescimento de 16,6% de matrículas na educação infantil, em nível nacional. No entanto, grande parcela da população, principalmente dos zero aos três anos de idade, ainda encontra-se fora da escola, conforme tabela a seguir.

	2007		2009	
	Matrículas	População	Matrículas	População
Creche	1.579.581	10.956.920	2.730.119	10.553.268
Pré-escola	4.930.287	5.928.375	4.860.481	5.516.458

Tabela 2 - Número de matrículas e população nas etapas de creche e pré-escola.  
 Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2014).

Percebe-se, por meio da análise da Tabela 2 – Número de matrículas e população nas etapas de creche e pré-escola, que em 2007, 14,41% da população entre zero e três anos era atendida pela educação infantil. Já o atendimento que abrange dos quatro aos cinco anos perfazia 83,16%. Em 2012, houve um aumento de 72,83% no atendimento dos zero aos três anos em relação a 2007, tendo, no entanto, apenas 25,86% da população na escola, e dos quatro aos cinco anos 88,10% da população frequentava a educação infantil.

É perceptível o aumento no atendimento de crianças, tanto na creche quanto na pré-escola, visto o “[...] reconhecimento da importância destas etapas para o desenvolvimento futuro da criança e dos esforços públicos para a ampliação da sua oferta” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014e, p. 15). Esse reconhecimento colabora para a proposta de uma educação infantil de alto nível de qualidade, que inclui, além das políticas públicas pensadas para a infância, a infraestrutura das instituições e a formação de professores (CORSINO, 2012).

Historicamente, creches e pré-escolas eram concebidas como diferentes espaços e diferentes etapas de atendimento às crianças menores de sete anos. Creches eram os espaços para atendimento de crianças de mães trabalhadoras (entre zero e três anos), com cunho essencialmente assistencialista, sendo considerado espaço de continuação da educação do lar. As pré-escolas eram compreendidas como espaços de prevenção ao fracasso escolar e preparatórias

para a escola obrigatória<sup>18</sup> (atendendo dos quatro aos seis anos) (KULHMANN JR., 1998). No entanto, no *corpus* deste trabalho não haverá distinção entre esses dois níveis de ensino, concebendo-se a educação infantil como um todo, e não dividida em etapas<sup>19</sup>.

Assim, para que se possa compreender a importância desta modalidade de ensino (e a conseqüente formação inicial dos profissionais que atuarão com esta faixa etária) faz-se necessário uma retomada da história da infância e da trajetória da educação infantil em âmbito mundial e nacional, das políticas públicas que efetivam esta modalidade e da formação do professor que atua com a infância. Denota-se, assim, a valia da formação inicial dos professores (pedagogos) que terão sua práxis efetivada nos diferentes níveis de ensino da educação infantil, considerando a efetiva importância que a frequência às escolas de educação infantil acarreta para os infantes.

### **5.1 A trajetória da Educação Infantil no Brasil e no mundo: de salas de asilo à escolas**

A história da infância comumente confunde-se com a história da educação. Registros escassos da vida pública do Século XVIII fazem com que os registros privados das famílias da época recontem este período da história (KRAMER, 1984).

O ideal de infância vai se alterando de acordo com a ascensão da sociedade capitalista urbano industrial. Durante o feudalismo, época em que o índice de mortalidade infantil era extremamente elevado, a criança era tratada como adulto assim que ultrapasse a fase mais frágil de seu crescimento. Mais tarde, após o advento da sociedade moderna, a criança passa a ser vista como um ser que necessita de cuidados para sobreviver, e a escolarização torna-se parte integrante do processo de crescimento dos infantes, mesmo que não compreendida por meio do viés educacional (KRAMER, 1984).

---

<sup>18</sup> Utiliza-se o termo escola obrigatória como a escola de ensino fundamental, visto que durante muitas décadas a educação infantil não era concebida como etapa obrigatória do ensino (BRASIL, 1996).

<sup>19</sup> Hoje, instituições que atendem crianças do zero aos cinco anos são nominadas escolas de educação infantil, independente das faixas etárias que recebem, sendo divididas nas etapas de creche e pré-escola. Quando do surgimento destas instituições, escolas que atendiam entre zero e três anos eram chamadas creches e as pré-escolas eram responsáveis apenas pelo atendimento entre quatro e cinco anos (KULHMANN JR, 1998).

A noção de infância, desse modo, aparece como resultado da evolução da história dos grupos sociais, em que:

[...] a infância é pensada como um tempo à parte na vida do homem, época da vida em que ele guarda sua inocência original. A educação aparece como a possibilidade de transformar esse ser, moldando-o de acordo com os princípios da sociedade do qual virá a participar. (KRAMER, 1999, p. 245).

A concepção moderna de infância quebra o paradigma anterior de criança como um adulto em miniatura, ideia preconizada por Rousseau<sup>20</sup>, que considerava a infância como o tempo ainda não corrompido pela sociedade. A criança guardava sua pureza e inocência, esperando para ser inserida no meio social e, conseqüentemente, corrompida pelos ideais e valores que permeavam a sociedade.

A Europa foi a precursora dos jardins de infância, visto que os primeiros registros destes datam do Século XVIII. No Brasil eles só aparecem depois de 1900, e é a partir desse período que se passa a dar mais atenção às crianças.

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens de ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo. (KUHLMANN JR., 1998, p. 27).

As escolas, nessa época, eram lideradas, em sua maioria, pelos chamados “homens de ciência”, que devido a seus estudos, normalmente na área da medicina, e sua condição social mais elevada controlavam as discussões e pesquisas sobre os infantes, com o intuito de contribuir para a construção de padrões para intervenções sociais relacionadas à saúde das crianças (KUHLMANN JR., 1998).

Na França surgiram as primeiras salas de asilo, posteriormente chamadas de escolas maternais, em meados do Século XIX, atendendo crianças em idade pré-escolar. Eram instituições que primavam pelo assistencialismo em prol de uma

---

<sup>20</sup> Em sua obra “Emílio ou da educação” (ROUSSEAU, 1968) Rousseau parte do pressuposto de que o homem nasce bom e que a sociedade é quem o corrompe, tornando-o mau. Seu principal objetivo é evitar que a criança se torne má e fazer com seja um adulto bom (GONZALEZ-MENA, 2015).

educação para subordinação, promovendo cuidados básicos de higiene e saúde e educação moral.

O programa para as crianças pequenas previa que ali elas deveriam: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc; conhecer as letras minúsculas; soletrar; aprender e somente utilizar a língua francesa – no lugar do dialeto regional -, pronunciando bem as palavras e sílabas difíceis; e adquirir as primeiras noções de moral e religião. (KUHLMANN JR., 1998, p. 169).

Torna-se notável a busca pela padronização em prol da cultura dominante da época desde a infância, iniciando os pequenos a adquirir hábitos de obediência e subserviência em detrimento daqueles relativos a sua cultura local, como, por exemplo, o dialeto de sua região.

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que, na contramão das salas de asilo, na Alemanha, Froebel<sup>21</sup> cria os *kindergarten*, um jardim de infância que tinha como lema a educação de crianças. Fazendo analogia ao jardineiro que cuida de uma planta desde que a mesma brota, Froebel concebia esta fase da criança como fundamental para seu desenvolvimento, levando-o a criar uma metodologia de ensino que priorizasse o uso de jogos e material lúdico no processo de aprendizagem das crianças estudantes de sua época (KUHLMANN JR., 1998).

A especificidade da infância, para Froebel, surgia não do seu isolamento das questões relacionadas à vida social e ao mundo adulto, mas da reflexão sobre a educação do ser humano por todas as fases de sua vida, da crítica às divisões estanques do tipo menino-menina, homem-mulher, criança-adulto. O homem adulto teria se desligado de suas idades anteriores, sem reconhecer em si a criança, o adolescente: não se pode esquecer a continuidade do desenvolvimento, o perene na evolução vital, que constitui sua unidade e substância. (KUHLMANN JR., 1998, p. 147).

Froebel acreditava que o (re) conhecimento de si como um ser que passa por fases durante sua vida seria a chave para conceber e trabalhar com a infância (KUHLMANN JR., 1998). Oposto a ideia de criança como um adulto em miniatura, Froebel defendia uma metodologia baseada no ensino por meio do lúdico e de

---

<sup>21</sup> Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. As técnicas utilizadas até hoje em Educação Infantil devem muito a este pensador, pois, para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem: não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Mais informações em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>>.

jogos, com objetivos definidos dentro daquilo que se espera no processo de ensino-aprendizagem de uma criança. Com efeito, desde os primeiros pensamentos sobre a educação de crianças os jogos pedagógicos já eram considerados de grande valia, pois contribuíam para o desenvolvimento dos educandos, mesmo sendo compreendidos dentro dos limites de uma educação para a moral e os bons costumes da sociedade vigente.

No final do Século XIX já havia uma grande difusão das escolas de educação infantil pelo mundo, sendo as mesmas levadas a debates importantes em exposições internacionais que abordavam temáticas como ensino, economia social e saúde, sempre denotando seu cunho assistencialista (MARAFON, 2014). No entanto, questiona-se se havia diferenciação entre o cuidar e o educar na educação infantil, visto que creches eram consideradas escolas, mas escolas que trabalham fundamentalmente com higiene, moral e virtudes sociais, priorizando a cultura das elites sob a classe trabalhadora. Apenas ao adentrar a chamada escola primária, aos sete anos de idade, eram ministrados conteúdos com intenções realmente pedagógicas.

No Brasil, no final dos anos 1890 começam a surgir as primeiras escolas para a infância, diferenciando-se das casas dos expostos<sup>22</sup>. As creches e jardins de infância apresentavam-se como alternativa às mães trabalhadoras para que não abandonassem seus filhos. Em 1889 inaugura-se a primeira creche do Estado, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, que atendia aos filhos de operários. Homens lutavam por melhores condições de trabalho, e mulheres por um espaço onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Com efeito, tornou-se comum em congressos que tratavam sobre a temática da assistência a infância a recomendação da criação de creches junto às indústrias, desestimulando o abandono infantil e estimulando o trabalho feminino (KRAMER, 1984).

No mundo contemporâneo, frequentar instituições que ofertam educação infantil não mais está relacionado à classe social, sendo a mesma estendida a todas

---

<sup>22</sup> As Casas dos Expostos eram os locais que abrigavam as crianças, em sua maioria recém nascidas, que eram abandonadas por suas mães na roda dos expostos em asilos e orfanatos, sendo uma instituição integralmente caridosa. Os maiores de 12 anos eram encaminhados a Escola de Aprendizes Marinheiros (KUHLMANN JR., 1998).

as crianças, ou seja, não são mais apenas os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisarão de uma instituição para educa-los (CORSINO, 2012).

Durante as duas primeiras décadas do Século XX o avanço em relação ao número de escolas para crianças pequenas tem um índice de aumento significativo, pois, “[...] em geral, as entidades primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância” (KUHLMANN JR., 1998, p. 82), sempre com o foco na assistência às mães trabalhadoras.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) contabilizava, no ano de 1929, 22 filiais instaladas nos principais estados da federação. O IPAI oferecia serviços de puericultura intrauterina, ginecologia, higiene da prenhes, assistência ao parto em domicílio e ao recém-nascido, creche e consulta aos lactantes, higiene da primeira idade, entre outros serviços (KUHLMANN JR., 1998).

Nesse sentido, buscava-se por meio da escola uma normatização das classes trabalhadoras, uma equidade entre esse grupo, bem como a universalização do ensino, antes destinado prioritariamente às classes mais altas. Inserir os filhos de trabalhadores nas escolas desde pequenos possibilitava ao Estado promover educação moral e cívica a toda a população, como meio de consolidar ideais de cidadania e de preparar essas crianças para seu futuro na sociedade do trabalho: pensava-se em uma educação mais moral do que intelectual, sempre com foco na profissionalização.

Nas décadas seguintes, pouco se modificou acerca do panorama de uma educação assistencial, principalmente voltado para a medicina preventiva. Na década de 1940, as criações de novos órgãos governamentais reiteram a preocupação pública com as atividades ligadas à infância, mesmo que ainda voltadas para a atenção à saúde (KULHMANN JR, 1998).

Em 1946 é criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a finalidade de atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra.

Em 1950 ele chega ao Brasil, trabalhando em parceria com os governos municipais, estaduais e federal, assegurando os direitos de crianças e adolescentes. Na década de 1960, continuam surgindo organizações, com o apoio do governo, promovendo atendimento aos infantes, tais como a Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar (OMEP) e Coordenadoria de Educação Pré-escolar (COEPRE), voltando suas pesquisas para os aspectos relacionados à nutrição, cultura e educação (KRAMER, 1984).

Kuhlmann Jr. (1998) afirma que a educação passou por fases, e somente em seu ciclo mais recente é considerada efetivamente como educacional. Inicialmente a educação pré-escolar estava atrelada a área médica, em que algumas escolas realizavam testes de saúde nas crianças como meio de comprovação de eficácia de determinadas ações em prol da saúde. Com o alcance das classes trabalhadoras à escola, iniciou uma fase de cunho assistencialista, vinculada aos órgãos governamentais de serviço social. Estas ações, estritamente de cunho compensatório, criam-se com a finalidade de suprir as deficiências de saúde e nutrição, voltadas para as crianças das classes sociais dominadas, consideradas carentes e deficientes em relação ao padrão estabelecido (KRAMER, 1984).

Nesse viés, a década de 1970 vem marcada por mudanças na legislação (com a reformulação da LDB por meio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), remodelando artigos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961)) e, conseqüentemente, o prelúdio de mudanças sociais, modificando a visão e a função da educação infantil perante a sociedade. Contribuindo com essa mudança de paradigma, a crise social que se instaurou nesta década refletiu, além da sociedade, na esfera educacional, maximizando as mazelas, evidenciando os baixos salários recebidos (tanto pelos educadores quanto pelo restante dos trabalhadores) e a concentração imparcial de renda. Somente:

A partir da década de 1970, época de maior inserção da mulher no mercado de trabalho, de reivindicações sociais e trabalhistas e, conseqüentemente, de aumento da demanda por instituições educacionais que atendessem crianças pequenas no período de trabalhos dos pais, é que as instituições pré-escolares mantidas pela iniciativa privada foram ampliadas. (GOMES, 2009, p. 121).

Houve, então, um processo mais expressivo de expansão das creches e pré-escolas, em que a educação infantil passou a ser compreendida como educacional, surgindo então pesquisas na área e a busca por sua legitimação.

Concomitante com a expansão das escolas privadas (inacessíveis a uma grande parcela da população) surgia às creches populares comunitárias voltadas para a classe trabalhadora, considerando que as escolas públicas existentes atendiam prioritariamente a demanda da classe dominante. Desse modo, “as creches comunitárias surgiam e expandiam-se como uma alternativa na ausência de serviços públicos na área da educação infantil” (KRAMER, 1999, p. 80).

Os recursos destinados especificamente à educação infantil, no entanto, inexistiam. Aqueles destinados ao ensino de 1º grau eram utilizados, em pequena parcela, para a educação infantil. Entretanto, a verba destinada a esse nível de ensino mostrava-se incipiente somente para ele, ocasionando uma imensa desvalorização da educação infantil. Assim, em função da destinação de verbas, os municípios passaram a abranger a pré-escola, diminuindo a participação do Estado, que passava a incorporar a demanda dos níveis posteriores da educação (KRAMER, 1984).

Na década de 1980, conforme Kramer (1984), o atendimento ao pré-escolar configurou-se em uma sobreposição de órgãos governamentais, vinculados a diferentes ministérios, desenvolvendo trabalhos isolados ligados a área médica, assistencial e educacional, sem inter-relação entre eles. Concluía-se, ainda na década de 1980, que “[...] o direito a educação pré-escolar brasileira está longe de ser efetivado para a maioria das crianças de zero a seis anos” (KRAMER, 1984, p. 119). Ainda, conforme a autora, na década de 1990, uma previsão de que os municípios privilegiariam o atendimento em nível de pré-escola em detrimento da creche, considerando que não havia, ainda recursos específicos para implementação efetiva da creche, visto que o custo desta em relação a pré-escola era (e continua sendo) bastante elevado.

A década de 1990 pode ser distinguida pela sanção de uma LDB renovada, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em que a educação infantil aparece com um cunho menos assistencialista e mais educativo, focando o

ensino mais no processo de aprendizagem e menos em questões vinculadas a puericultura e cuidados.

Palhares e Martinez (1999) apontam que:

O caminho apontado pela equipe técnica responsável pela educação infantil no MEC em 1994 era o de buscar a superação da dicotomia da educação/assistência, incentivando estratégias de articulação de diversos setores e/ou instituições comprometidas com a educação infantil. (PALHARES; MARTINEZ, 1999, p. 6).

E por meio da superação da dicotomia entre o cuidar e o educar, nesse momento, a educação infantil começa a se firmar “[...] como porta de entrada da educação básica, direito da criança e opção da família” (GOMES, 2009, p. 55). É importante ressaltar que, mesmo sendo considerada, hoje, como um direito da criança, e que a própria LDB (BRASIL, 1996) ressalta que a matrícula na pré-escola é **dever** da família, a fala de Gomes (2009) como **opção** nos remete a importância da mesma na concepção de educação da sociedade. Quando a educação passa a assumir caráter de obrigatoriedade, compreendida como um direito público e subjetivo e não como dever, significa que ela está agindo no cerne da sociedade, proporcionando às famílias reflexão acerca da importância deste ensino para o processo de desenvolvimento bio-psico-social das crianças.

O Professor IV reitera que:

[...] **ao mesmo tempo em que veio a obrigatoriedade**, com todas as políticas públicas que estão vindo para a formação na educação infantil, para a formação de professores, a formação da universidade, o próprio Proinfância<sup>23</sup>, que está em cima das escolas, formando, procurando ajudar [...] na mesma proporção que **está acontecendo estas mudanças**, a gente está correndo atrás para mudar também. A gente está correndo atrás das famílias para informar eles (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

Assim, a vinculação das escolas de educação infantil ao sistema educacional “[...] representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres [...]” (KUHLMANN JR., 1999, p. 55). Atualmente, tanto a demanda

<sup>23</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) tem como principal objetivo prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Mais informações em <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>.

quanto a oferta da educação infantil ampliaram-se consideravelmente. No entanto, ainda há demanda reprimida nos municípios e estados para todos os níveis da educação infantil. Conforme dados do INEP, no ano de 2010, o número de matrículas no Estado do Rio Grande do Sul (RS) para a educação infantil, dos zero aos três anos (creche), foi de 107.170 crianças (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b). No mesmo ano, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) recenseou no RS 252.520 crianças com idades entre zero e um ano de idade, ou seja, para um terço da faixa etária que abrange o nível de creche há o dobro de crianças matriculadas em toda a etapa da creche da educação infantil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014).

Assim, a criação de políticas públicas atuais que procuram fomentar e efetivar a educação infantil passam a ser protagonistas deste novo período pelo qual a educação vem passando, com a finalidade de confirmá-la como essencial para uma educação que priorize o pleno desenvolvimento da criança.

## **5.2 A educação infantil no âmbito das políticas públicas: resgate a partir da LDB**

Compreende-se por política pública todo e qualquer plano, iniciativa ou programa que tenha como objetivo garantir os direitos públicos da sociedade; as necessidades e demandas de cunho social do interesse da população. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), nesse sentido, é compreendida como a política pública que define e orienta a educação do país.

A LDB (BRASIL, 1996) promulgada no ano de 1996 modificou os rumos que a educação vinha seguindo até então, dando-lhe características educativas, reconhecendo e normalizando todos os níveis da educação, passando a normatizar os deveres do Estado, como a criação do Fundo Nacional de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF<sup>24</sup>, no que se refere ao financiamento para educação obrigatória, na busca de assegurar, além do acesso,

---

<sup>24</sup> O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006, tendo sido substituído, a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2014b), pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que passa a destinar recursos para a educação infantil e ensino fundamental.

também as condições de permanência na escola a todos os cidadãos, sendo garantido pela Constituição Federal como direito subjetivo. Assim:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988, art. 205).

Com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, a educação nacional hoje, no âmbito da LDB (BRASIL, 1996), é composta, conforme o artigo 21º, por dois níveis escolares: educação básica (formada pela educação infantil e ensinos fundamental e médio) e educação superior, bem como de modalidades de ensino como a educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional, educação especial e educação a distância (EaD).

A Lei de Diretrizes e Bases é uma lei que garante a educação nacional (compreendida como política pública). A primeira LDB, sob a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) e a mais recente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tem o objetivo de orientar e estabelecer diretrizes para a educação nacional. A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que não se constituiu como lei de diretrizes e bases, pois não chegou a ser aprovada como tal pelo Congresso Nacional na ocasião, é considerada como a lei da reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, regendo a educação durante 25 anos.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, compreendida como “alicerce” para o desenvolvimento pleno de uma criança, consolida-se como dever do Estado, pois é compreendida como o período em que se inicia o crescimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais dos infantes. Conforme a LDB (BRASIL, 1996), cabe aos municípios:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, art. 11º, inciso V).

Restringindo municípios a oferecer a educação infantil e ensino fundamental e outras modalidades apenas quando a demanda para essas estiver efetiva e completamente atendida, a educação infantil, colocada como primeira etapa da educação básica passa a fazer parte de “um sistema de educação e não de ensino. Para a pedagogia moderna, muda o foco da importância do ensinar para o aprender” (HORN, 1998, p. 101).

Considerada como partícipe do sistema de educação básica e não apenas como uma etapa de ensino, a educação infantil expressa, por meio das políticas públicas atuais, sua finalidade: o desenvolvimento integral das crianças, sem privilegiar nenhum aspecto (HORN, 1998).

Nesse ínterim, o percurso da educação infantil no âmbito das políticas públicas sob o viés da LDB (BRASIL, 1961; 1996) mostra significativos avanços, tanto na concepção de educação infantil quanto na aceitação da mesma como etapa da educação, tendo sido recentemente reconhecida como primeira etapa da educação básica.

No ano de 1961, ano de promulgação da primeira LDB (BRASIL, 1961), não se previa ainda o que estava por ocorrer quase três anos mais tarde no cenário político, visto que o então presidente João Goulart já era o terceiro a assumir o cargo naquele ano, levando o País a uma quase guerra civil. No contexto educacional, conforme Barbosa (2010), treze anos antes da promulgação da primeira LDB (BRASIL, 1961) já se evidenciavam discussões sobre a implantação de uma lei que normatizasse a educação, visto que a Constituição de 1946 (BRASIL, 2015) dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Estas discussões tem como cerne a alarmante taxa de analfabetos no País, que ao final do ano de 1960 atinge 39,7% da população maior de 15 anos. (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014c).

Diante dos protestos em função da educação ofertada e pela ampliação do acesso e permanência é sancionada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Permeada pelas concepções de educação, de criança e de infância da época, a referida Lei (BRASIL, 1961) elencava 13 títulos, que discorriam desde a educação de grau primário, médio, superior e de excepcionais<sup>25</sup>, até os recursos, gestão e fins da educação.

A educação infantil, nominada na ocasião como educação pré-primária, era contemplada no mesmo capítulo que abordava a Educação de Grau Primário, e elencava apenas dois artigos específicos para este nível, quais sejam:

A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, art. 23 e 24).

Os referidos artigos restringiam-se apenas a informar onde deveriam ser ministradas as aulas para as crianças nessa idade e a incentivar as empresas a oferecer e manter instituições para acolher os filhos das mães trabalhadoras, retirando do estado a obrigação de ofertar educação para esta fase, e não mencionando qualquer cunho educacional nessa oferta.

Ademais, os fins educacionais dessa LDB (BRASIL, 1961) são genéricos, pautados em termos morais, mais sem fins práticos. A educação infantil, nesse contexto, desconsiderada como educacional, permeava o rol das políticas assistencialistas.

No ano de 1964, o regime militar assume o poder, calando a sociedade e calando a educação. Educadores com importantes contribuições para a educação como Paulo Freire e Anísio Teixeira passaram a ser perseguidos, e a educação toma o rumo da ideologia silenciada, calcando verdadeiro atraso na educação brasileira (BARBOSA, 2010).

Foi na fase mais atroz da ditadura que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) é sancionada, ficando conhecida como “Lei da Reforma”, por

---

<sup>25</sup> Terminologia utilizada na época para descrever pessoas com necessidades especiais.

modificar as concepções dos ensinos de 1º e 2º graus, priorizando a inserção de disciplinas que habilitassem o educando para o mercado de trabalho<sup>26</sup>.

A chamada Lei da Reforma passa a ser dividida em oito capítulos, contabilizando 88 artigos. A educação infantil aloca-se junto ao capítulo que trata do ensino de 1º grau, que estabelece que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL, 1971, art. 19, § 2º).

A ideia de educação infantil apontada pela LDB (BRASIL, 1971) nesse período retrata, com o uso do termo “velarão”, uma intenção funesta de educação e de auxílio aos necessitados, visto que a instrução, na época, não era necessária, pois cidadãos críticos e conscientes da realidade do País poderiam ser considerados ameaças a continuação do regime militar. Desse modo, a finalidade da educação da época era a de formar cidadãos para o trabalho, sem preocupação com seu desenvolvimento bio-psico-social.

O artigo 61º, tendo sua redação modificada minimamente em relação ao que constava na Lei de 1961 (BRASIL, 1961), passa a incentivar que os sistemas de ensino estimulem “[...] as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971), frisando a intenção da **cooperação inclusive** com o poder público, eximindo-o da responsabilidade pela educação denominada então pré-escolar, e como a própria nomenclatura aponta, era uma educação pré-primária, ou seja, precedia a educação primária, ou o primeiro ano do ensino fundamental.

A ditadura militar tem seu fim anunciado no ano de 1985. As perdas na educação são notáveis. No entanto, o anúncio de uma educação discutida sob um olhar democrático dá início ao um novo olhar para o ensino. Em comparação as décadas anteriores, a partir de 1990, inicia-se um período de redução das iniciativas

---

<sup>26</sup> O artigo 5º da lei nº 5.692/71 define que os currículos terão uma parte de educação geral e outra de formação especial, que, conforme parágrafo 2º, alínea b do referido artigo, se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional (BRASIL, 1971).

do governo à educação e de uma reformulação no modo de conceber a mesma (BARBOSA, 2010).

Em 1996, após discussões em prol de uma legislação que baliza a educação no País, considerando as atuais necessidades da sociedade, é sancionada a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A referida Lei traz à luz discussões e reflexões sobre novas concepções e finalidades para a educação como um todo, e a educação infantil, pela primeira vez, é compreendida com um olhar mais educacional em detrimento de uma visão menos assistencial.

Contando com 92 artigos que discorrem sobre os diversos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, bem como revogam as leis que normatizavam a educação, anteriores a sua promulgação, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) modifica a concepção de educação, colocando em foco a importância do processo de ensino-aprendizagem e concebendo o aluno como um ser em construção, evidenciando a indispensabilidade de se pensar a educação infantil como uma etapa essencial para o pleno desenvolvimento de uma criança.

Conta ainda com uma seção específica para educação infantil, destacando-se seu artigo 29º, que aborda a finalidade da educação infantil, qual seja: o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Percebe-se que:

A partir desse marco histórico na legislação, as políticas públicas de educação infantil foram tomando caminhos menos nebulosos e mais definidos no que se refere, por exemplo, à formação dos educadores, à expansão de vagas e à necessidade de uma política educacional de atendimento pedagógico dos pequenos cidadãos. (KRAMER, 1999, p. 137).

A transferência da educação infantil do sistema de assistência social para o educacional (BARBOSA, 2010) proporcionou maior visibilidade a esta etapa da educação básica, promovendo e incentivando a criação de políticas públicas que efetivassem o acesso e a permanência dos educandos na educação infantil.

Recentemente tendo sido alterada pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013b), a LDB (BRASIL, 1996) estabelece:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:  
a) pré-escola;  
b) ensino fundamental;  
c) ensino médio;  
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...].  
(BRASIL, 1996, art. 4º).

O artigo 6º reitera o parágrafo I do artigo 4º, afirmando que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. (BRASIL, 1996).

Essa obrigatoriedade de inserção em ambiente escolar aos quatro anos de idade provoca grande aumento no número de matrículas, que no âmbito da pré-escola, nos anos de 2011 para 2012, aumentou de 4.681.345 para 4.754.721 (1,6%), o que representa mais de 80% da população entre de quatro e cinco anos de idade (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014d). Assim, representa-se que “[...] está clara para a sociedade a importância da educação para os pré-escolares e suas famílias. Esta consciência é mundial e decorre do conhecimento científico sobre o desenvolvimento das crianças” (HORN, 1998, p. 103).

A educação infantil passa a ser compreendida como primeira etapa da educação básica e responsabilidade do Estado, tendo a inserção da família, antes não mencionada, com parceira nesse processo. O cunho educacional do ensino na infância fica a cargo da citação de seu **desenvolvimento intelectual**, permeado pelos demais aspectos que contemplam a formação global de uma criança. Considerando o desenvolvimento intelectual dos educandos, o Professor I aponta que não há validade “[...] **fazer um trabalho que não vai ter sentido para a criança naquele momento**” (grifos nossos), reiterando a necessidade de considerar o contexto de cada criança no momento do planejamento das atividades. Dentro da mesma seção, a educação infantil tem sua carga horária e quantidade de dias letivos normatizadas, bem como suas modalidades de oferta (creche dos zero aos três anos e pré-escola dos quatro aos cinco).

Desse modo, considerando as concepções de criança e infância que a LDB (BRASIL, 1996) aborda, bem como a responsabilidade das instituições de ensino com os níveis de qualidade da educação ofertada, cria-se o documento Parâmetros

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c), que apresenta como finalidade “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006c, p. 8). Objetiva-se a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, assegurando o desenvolvimento integral dos educandos no que concerne a seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social diante do contexto de diversidade cultural e econômica do País.

O desdobramento dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c) seria a definição dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), caracterizando-se como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil. Esse documento tem a finalidade de contribuir com a efetivação de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), pois:

Quando pensamos em qualidade [...] o mais importante é entendermos que, para superar as marcas da tradição histórica, não podemos sair apressadamente atrás de soluções fáceis, de adotar os novos preceitos sem uma profunda reflexão sobre as nossas propostas e práticas. (KUHLMANN JR., 1998, p. 189).

Outro importante documento que baliza a educação infantil, hoje, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013e), que deverão ser observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2013e, p. 97).

Assim, considerando as especificidades das práticas cotidianas na educação infantil, faz-se *mister* considerar algumas competências e habilidades necessárias ao profissional que atuará com esta etapa, tendo como base os princípios elencados nas DCNEI (BRASIL, 2013e), quais sejam:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e dos respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013e, p. 98).

Partindo desses princípios, é necessário que se pense num trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que compreenda o pedagógico como cultural, que (re) construa o ideal de educando e de aula, concebendo o sujeito como criança que é (CORSINO, 2012).

### 5.3 Competências e habilidades no cotidiano da educação infantil

Uma tagarelice sem fim, risadinhas e choros, brinquedos espalhados, mamadeiras, colchonetes, livros, tintas e pincéis... Esse é o colorido cenário da Educação Infantil que traz muitas surpresas para todos que nele convivem [...] (RAPOPORT et. al., 2012, p. 9).

A fase do desenvolvimento infantil compreendida dos zero aos cinco anos de idade, como já apontado nessa pesquisa, é a fase em que a criança desenvolve as competências e habilidades que irão prepará-la para viver em sociedade. Estímulos nesse período do desenvolvimento são extremamente ricos, visto que o conhecimento é construído pelas crianças, mediado pela interação com o meio físico e social por meio de suas ações. No cotidiano da criança é necessário que se oportunizem situações para que estas interações possam ocorrer, construindo, assim, a autonomia e o senso de cooperação, tão importantes para a vida em sociedade. A escolarização, nesse caso a educação infantil, tem exatamente esse papel, o de proporcionar situações de aprendizagem e vivências para que a criança possa encontrar as respostas, construindo, assim, as competências e habilidades necessárias, inerentes ao cotidiano infantil.

Corsino e Nunes (2012) apontam alguns benefícios que a frequência à instituições que ofertam a etapa da educação infantil trazem a criança, quais sejam:

- i) benefícios pessoais – pela garantia dos Direitos da Criança, pela possibilidade de ampliação das suas relações com o mundo físico, natural e social, pela troca de conhecimentos, pela socialização e pelo atendimento às suas necessidades, no seu aqui e agora, etc.;
- ii) benefícios educacionais – pelo impacto positivo na escolaridade, tanto na transição para os outros níveis quanto no desempenho (diminuição da repetência escolar) e na continuidade;

- iii) benefícios econômicos – pela possibilidade de inserção das mães no mercado de trabalho e aumento da renda familiar no momento presente e, numa perspectiva de futuro, um maior tempo de permanência na escola, que traz uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda;
- iv) benefícios sociais – pela redução da probabilidade de crime e delinquência [...] (CORSINO; NUNES, 2012, p. 23).

Os benefícios apontados por Corsino e Nunes (2012) remetem-nos novamente aos princípios elencados nas DCNEI, visto que, “[...] olhando para o mundo que a cerca, a criança será convidada pelo adulto a pensar sobre ele” (JUNQUEIRA FILHO; KAERCHER; CUNHA, 2012, p. 41). Decorre dessa afirmação a importância da formação inicial dos professores que irão atuar com educação infantil contemplar as competências e habilidades necessárias para estimular o desenvolvimento pleno das crianças, considerando os princípios éticos, políticos e estéticos.

Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2012), Corsino e Nunes (2012) e Gonzalez-Mena (2015) destacam em suas obras competências e habilidades que a educação infantil **pode** e **deve** desenvolver nas crianças de acordo com sua fase de desenvolvimento.

Junqueira Filho, Kaercher e Cunha (2012) apontam estes conhecimentos divididos de acordo com a faixa etária das crianças. Habilidades como engatinhar, dar os primeiros passos, balbuciar as primeiras palavras são inerentes a faixa etária dos zero a dois anos, fase em que a criança necessita de muita atenção dos adultos, visto que são, ainda, muito dependentes. Na medida em que a criança cresce, essas competências e habilidades são aprimoradas.

O Professor V aponta sua vivência no que concerne ao trabalho com a educação infantil:

Eu achava que 1º a língua materna tinha que estar bem consolidada para depois a criança passar a entender o que era a língua dela e o que era a língua uma estrangeira. E eu li esses dias, de um material de psicopedagogia, que não, que é dos 4 anos aos 12 anos a melhor idade de uma criança aprender uma outra língua. **Então, tu vês esta questão de idade, a importância do mais novo, tu comesças a trabalhar** (PROFESSOR V) (grifos nossos).

Gonzalez-Mena (2015) salienta três princípios que o professor necessita ter claro para o desenvolvimento de seu trabalho, quais sejam:

1. O que se sabe sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem, incluindo informações sobre idades e estágios, e o que se consideram

experiências, materiais, atividades e interações adequados para cada idade e cada estágio.

2. O que se sabe sobre cada criança individualmente na turma.

3. O que se sabe sobre o contexto cultural e social em que cada criança está crescendo (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 10).

Com base nesses conhecimentos o planejamento das atividades cotidianas considerará o contexto geral dos educandos, sem deixar de contemplar as especificidades de cada criança.

Ainda:

O ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio deles a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que a rodeia. Assim, as instituições voltadas para as crianças devem levar em conta a maneira como a criança brinca, suas preferências, pois estas indicam uma produção de sentidos e ações. (NUNES, 2012, p. 42).

A brincadeira infantil consolida-se numa atividade em que as crianças procuram compreender o mundo e as ações humanas, sendo concebida, no âmbito da educação infantil, como inerente ao processo de construção de conhecimentos e habilidades.

O recorte da fala do Professor VI reflete a importância do brincar no cotidiano da educação infantil:

**[...] a criança, a medida que está pegando um brinquedo, esta usando a matemática,** a partir dos 3 aninhos a criança pode trabalhar [...] Se ela pega um carrinho ela está aprendendo figuras geométricas, está aprendendo o quadrado. Então, é por ai... (PROFESSOR VI) (grifos nossos).

É necessário, dessa forma, pensar criticamente as práticas cotidianas na educação infantil, propondo situações de aprendizagem que desenvolvam e construam as habilidades e competências inerentes a cada fase desta etapa, tornando a educação infantil espaço de construção de saberes em prol do desenvolvimento de um sujeito crítico, criativo e afetivo.

O pedagogo necessita ter conhecimento acerca das competências e habilidades que demandam ser desenvolvidas na criança na etapa da educação infantil. Percebe-se, por meio das falas dos sujeitos, que o Curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB embasa esse conhecimento, fazendo com que os egressos entrevistados tenham tido a oportunidade de associar os conhecimentos adquiridos durante o curso com sua prática escolar.

## 6 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS



Figura 6 - As falas dos sujeitos

Fonte: [http://de.freepik.com/vektoren-kostenlos/menschen-mit-sprechblasen\\_765065.htm](http://de.freepik.com/vektoren-kostenlos/menschen-mit-sprechblasen_765065.htm)<sup>27</sup>

Compreender a percepção dos sujeitos no âmbito de suas práticas docentes no que concerne a formação inicial desses nos remete a pensar no percurso formativo desses egressos e a influência que essa formação tem/está tendo sobre o cotidiano de suas práticas.

Para tal, as questões de pesquisa foram divididas em três temáticas: a primeira com questões que abordaram a educação a distância (modalidade na qual os egressos vivenciaram sua formação inicial), a segunda lembrando o curso de formação inicial destes (o Curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB), e a terceira com questionamentos acerca de suas práticas na educação infantil.

---

<sup>27</sup> Na figura 6 estão representadas as diferentes visões dos sujeitos de pesquisa que se entrelaçam no cotidiano das práticas, considerando o Curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB como *lócus*.

Assim, a análise das falas dos egressos foi dividida em três blocos, de acordo com a divisão das questões de pesquisa, no intuito de compreender as práticas dos egressos partindo de sua formação inicial.

### 6.1 Bloco 1: Educação a Distância



Figura 7<sup>28</sup> - Nuvem semântica do Bloco 1: educação a distância.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Os cursos a distância são marcados por atividades que ocorrem por meio de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Conforme o PPC do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007), os encontros presenciais acontecem para a realização das atividades avaliativas.

Os sujeitos entrevistados acreditam que o ambiente virtual Moodle deu conta da aprendizagem dos mesmos, considerando as ferramentas desse, visto que “[...] tinha os **fóruns**, que a gente tem que participar, tu tens que dar tua opinião, tinha

<sup>28</sup> Os termos destacados no campo semântico foram os mais citados dentre as falas dos seis sujeitos desta pesquisa neste bloco de perguntas.

sim. Inclusive a gente fazia relatos né, das experiências que a gente vivia” (PROFESSOR II) (grifos nossos). Os fóruns eram considerados espaços de socialização de vivências e de trocas de experiências. Traduzir o pensamento por meio da escrita é uma tarefa diária de quem utiliza ambientes a distância como meio de comunicação para a construção de saberes, além de conhecimento acerca das ferramentas necessárias para a efetivação dessa comunicação.

Nogueira (2014) destaca que a fluência tecnológica necessária para as atividades neste espaço virtual necessitam ser contempladas nas estratégias de aprendizagem utilizadas pelos docentes. Ainda:

Cabe destacar que, ao utilizar o fórum de discussão, professores/tutores precisam estar atentos às colocações dos alunos sobre a problematização proposta, buscando estabelecer um diálogo entre os participantes, lançando novas questões, conduzindo o trabalho para transformar os conceitos e informações em conhecimentos cada vez mais complexos (NOGUEIRA, 2014, p. 64).

Ou seja, o papel do professor e do tutor nas discussões propostas nos fóruns necessita extrapolar a simples constatação do que é posto pelos acadêmicos, fazendo com que os mesmos reelaborem seus pensamentos, transformando os conhecimentos adquiridos em aprendizagens cada vez mais complexas. A fala do Professor II retrata o processo de construção de conhecimento afirmando que “[...] com relação ao curso que eu fiz, **eu sentia como se eu tivesse na frente da profe**, entendeu. Eu sentia isso [...] Eu sei que as dúvidas que eu tinha, a gente tinha o e-mail, tinha como mandar, recebia o retorno sempre.” (PROFESSOR II) (grifos nossos). No entanto, os entrevistados também sentiram a necessidade de mais encontros presenciais por considerarem que o contato pessoal pode estreitar relações e ser um motivador da aprendizagem.

[...] eu notei que se tivesse uma pessoa no semestre naquele período que tu tá vivenciando aquela disciplina, que se comunicasse mais seria mais fácil. [...] precisaria mais durante a disciplina, mais encontros, acho muito longo, mais encontros com elas, mais conversas, mais encontros **mais trabalhos perto, mais de perto** a gente ia ter outra visão (PROFESSOR VI) (grifos nossos).

Eu acho que de repente proporcionar **mais contatos**, assim... Eu sei que é a distancia, né, mas existe os encontros presenciais, que nem no nosso caso era a cada 2 meses. Eu não sei como são nos outros polos. Então, de repente, nesse momento, que realmente fosse um professor, ou aquele que a turma tivesse mais dificuldade, daí ele fosse, estivesse presente neste dia para poder esclarecer algumas coisas, se conhecer... Eu acho que isso ajudaria muito. (PROFESSOR V) (grifos nossos).

A ideia difundida quando do surgimento dos cursos a distância (na fase mais recente destes) de que, por ter-se menos contato presencial e mais contato por meio do ambiente virtual de aprendizagem os cursos tornar-se-iam mais fáceis, pois “[...] mesmo com resistências de toda a ordem, inclusive aquelas que apelam para uma possível ‘falta de qualidade’, como se fora uma ‘educação de segunda categoria’” (FONTANA, 2013, p. 14), acaba sendo desmitificada a medida que a procura por cursos de EaD cresce e que as avaliações nacionais (como o ENADE) comprovam os efetivos índices de qualidade desses cursos. Ideia esta igualmente desfeita por meio das falas dos entrevistados, quando esses apontam que:

Teve muitos colegas meus que desistiram, que não conseguiram que não se adaptaram, sabe, ao sistema EaD, a distancia. [...] Eu vejo comentário na rua, também, de algumas pessoas quando fala assim: ah, mas **a distancia é difícil**, porque a pessoa tem aquela coisa na cabeça de que a distancia é fácil, do tipo tu faz de qualquer jeito, né (PROFESSOR V) (grifos nossos).

Achei **bem mais difícil a distancia**, porque tu tens que correr atrás, tu tens pesquisar, procurar, te informar, ir atrás dos tutores, dos professores e na presencial tu tem tudo ali né, achei bem mais difícil, mas foi muito válido (PROFESSOR I) (grifos nossos).

A distância geográfica, que por muitos anos foi impeditiva para muitas pessoas que desejavam cursar uma graduação hoje é superada por meio dos cursos a distância. Os trajetos foram encurtados, e o tempo gasto, minimizado. Petters (2003, p. 28) aponta que “[...] às vezes, os novos meios de informação e comunicação são louvados porque ultrapassam os limites e as restrições de tempo, da distância geográfica e da dependência das pessoas”. A fala do professor I retrata a realidade de muitos outros professores, afirmando que:

Com certeza, **se não fosse a Educação a Distância eu provavelmente não teria conseguido me formar**, né. [...] A Educação a Distância, para mim, foi um marco na minha vida em função de eu ter deixado os estudos para depois, por ter que trabalhar, por ter que cuidar da família, por ter que ajudar com as despesas de casa, né, então eu só pude naquele momento e para mim foi ótimo (PROFESSOR I) (grifos nossos).

Reitera-se com a fala do Professor I a relevância social dos cursos a distância, visto que os mesmos surgem como oportunidade àqueles que não conseguiram inserir-se no sistema presencial de ensino superior, seja em função da distância até a universidade ou em função da demanda do mercado de trabalho.

As especificidades da educação a distância, como a não presencialidade X distância e a mediação por meio de AVEA fazem surgir nos acadêmicos do curso a necessidade de autonomia frente às atividades propostas, que não pode, como alerta Fontana (2013) ser confundido com autodidatismo, negando uma construção coletiva baseada na troca e na cooperação entre os acadêmicos e os professores/tutores.

A fala do Professor I aponta a necessidade de autonomia quando afirma que:

Mas, no caso da Educação a Distância tu tens que procurar. Se tu tens alguma dúvida, tu tens que procurar o teu tutor. Se tu não procurares vai passar em branco, ou tu tens que procurar o teu professor, ou tu tens que procurar dentro do que tu tens de recursos, se for a internet tem alguns sites que não são confiáveis, tem algumas coisas que, se tu vai pegar a primeira coisa que tu... a primeira leitura que tu leste ali, vou pesquisar uma leitura na internet e se tu não tomares cuidado tu vais pegar um trabalho que não é de boa qualidade, né, mas **tu sempre vais ter os professores ou a tutora que vais te indicar: ah, tu vai por esse caminho.** Então, na distancia quem faz o curso é o aluno (PROFESSOR I) (grifos nossos).

Ainda, o Professor V complementa, afirmando que “[...] teve estas questões, teve estas limitações, teve... Mas assim, eu penso que **eu consegui superar e com certeza se eu consegui teve profissionais atrás ajudando, colaborando com a minha formação**” (PROFESSOR V) (grifos nossos).

Esses profissionais, os quais se refere o Professor V, são apontados pelos entrevistados como professores e tutores do curso. Ambos necessitam realizar um trabalho em conjunto, primando pela formação efetiva do acadêmico, auxiliando-o nos momentos de dúvidas e orientando a realização das atividades propostas no ambiente virtual.

Ainda nesse íterim, as falas dos Professores III e IV retratam a relação entre acadêmicos, tutores e professores:

Sempre que tinha alguma dúvida elas eram sanadas, né. Às vezes demorava um pouco, mas acho que **a gente sempre conseguiu sanar as dúvidas** (PROFESSOR III) (grifos nossos).

[...] **eles mandavam para a gente refazer as atividades quando achavam que não estava dentro daquilo que eles esperavam**, mas, assim, em nenhum momento eles faziam; éramos nós que tínhamos que fazer. Então a relação foi muito boa porque a gente aprendeu mais, porque através da educação a distância a gente teve que correr mais atrás, a gente não tinha ali pronto, tinha que dar um jeito, procurar, pesquisar, ler, estudar. Então,

assim, a gente vê que de uma atividade para outra, de um semestre, um desenvolvimento... A tua aprendizagem está cada vez melhor porque tu corrias mais, tu aprendias mais. Então eu acho que essa dificuldade de tu não estar junto, no mesmo espaço, faz com que tu te esforces muito mais do que se tu estivesses lá, na frente do professor (PROFESSOR IV).

Frente às falas dos Professores III e IV, percebe-se o quanto a interação entre docentes e discentes enriquece a formação e contribui para o crescimento profissional dos acadêmicos. Essa interação, que no AVEA ocorre principalmente por meio da escrita, remete a fala de Nogueira (2014, p. 54) apontando que “[...] o professor necessita se constituir a partir da escrita da sua fala, estando fisicamente longe do aluno, tendo que buscar outras maneiras de se relacionar”. Ou seja, os sujeitos existem num espaço-tempo virtual, em que professor/tutor e acadêmicos estão separados espaço/temporalmente, mas unidos pelas metodologias de ensino que o Curso oferece.

## 6.2 Bloco 2: O Curso de Pedagogia a distância UFSM/UAB



Figura 8<sup>29</sup> - Nuvem semântica do Bloco 2: curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB.  
Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>29</sup> Os termos destacados no campo semântico foram os mais citados dentre as falas dos seis sujeitos desta pesquisa neste bloco de perguntas.

O Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB foi criado com a finalidade de atender à demanda de formação de profissionais habilitados para o exercício do magistério, visto que havia um considerável número de profissionais atuando em sala de aula apenas com formação de nível médio (magistério/normal).

Considerado como formação inicial, o curso objetiva formar um profissional que:

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 mediando a construção de materiais didáticos apropriados às realidades nas quais estiver inserido (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006, s/p).

Dos seis professores entrevistados apenas um apontou ter formação em curso normal. No entanto, ao verificar-se as falas desse professor e de um professor que iniciou sua vida profissional após a formação no Curso de Pedagogia EaD da UFSM/UAB, percebe-se uma coerência entre as falas dos mesmos no que concerne a sua formação inicial:

Eu, no meu caso, um pouco eu já tinha esta base, né [...] **é praticamente uma continuação, é a parte mais aprofundada do que tu aprendeste lá.** Tanto que, tem um monte de gente que não tem o magistério e atua super bem (PROFESSOR II) (grifos nossos).

Não, eu comecei do nada, né. Eu não sei se é diferente para mim, que comecei do nada. De repente, claro, se fosse outra pessoa ia te dizer outra coisa, **mas para mim, como eu comecei do nada, eu acho que valeu** (PROFESSOR III) (grifos nossos).

A fala dos egressos torna perceptível a efetivação do objetivo do curso no que concerne a criação e produção de propostas educativas para as diferentes realidades escolares. Os Professores consideram que, por meio de sua formação inicial, é possível ter os conhecimentos básicos para atuação em sala de aula. No entanto, quanto a interlocução entre teoria e prática, partindo da relação que se necessita estabelecer entre estas, a fala dos sujeitos entrevistados denota uma lacuna nessa articulação. Esta percepção se dá pelas falas dos Professores I e IV:

Mas quando tu entras para dentro da sala de aula, ai tu te dás conta de que deveria ter trabalhado mais, ao meu ver, **o que faltou não foi a teoria, foi a prática**, a inserção (PROFESSOR I) (grifos nossos).

[...] **porque tu fizeste a parte teórica, mas não fizeste a parte prática**, então é bem diferente essa parte, assim. Artes visuais tudo bem, tu aplicas, sabe, tu vai lá, a didática, tu aplica. Então, tu aplicando tu vais aprendendo. Mas como jogo teatral tem uma coisa assim que se tu não fizeste, tu não praticaste, é bem diferente. Então tem coisas que tu ficas assim meio boba de ver, sabes. Então, assim, a gente tem embasamento teórico, mas que nem na questão do jogo teatral que falta um pouco, faltou a prática. Em relação a disciplina de educação musical: a gente teve a disciplina de educação musical, mas faltou a prática. [...] Talvez para no futuro ter mais momentos presenciais na educação musical, na educação teatral, porque isso é uma coisa assim que **a teoria não nos embasa suficiente para colocar em prática**, e depois acaba, às vezes, assim, ficando falho, então, nos faz falta. (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

A falta que esses professores apontam na relação entre teoria e prática refere-se tanto na prática efetiva da docência quanto nas atividades das disciplinas que abordam as metodologias. Citadas como exemplo pelo Professor IV, as disciplinas de Jogo Teatral e Música são essencialmente práticas, visto que, no curso presencial, há um laboratório para cada uma e as mesmas constroem-se com base nas vivências dos sujeitos. Na disciplina de música, além da teoria sobre a importância da música no desenvolvimento infantil, há o contato com vários instrumentos musicais, bem como a confecção de outros. Na disciplina de Jogo Teatral os acadêmicos vivenciam jogos que elucidam a teoria estudada sobre eles. O mesmo ocorre com disciplinas como Artes Visuais e Matemática, em que a vivência prática corrobora com os estudos teóricos. No entanto, no curso na modalidade a distância a vivência prática muitas vezes é impedida em função da organização do curso. Questiona-se, nesse caso, a matriz curricular do Curso a distância, que baseada na matriz da oferta presencial não considera as especificidades de algumas disciplinas, que necessitariam ser ajustadas a realidade e a metodologia de um curso ofertado a distância.

Hoffmann e Silva (2012, p. 12) ressaltam que:

É necessário, sobretudo, um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no dia-a-dia, por meio de espaços de troca e de diálogo entre educadores e da divulgação de experiências inovadoras que contemplem a criança na atualidade (HOFFMANN; SILVA, 2012, p. 12).

Ou seja, é necessário que se criem espaços de discussão acerca do cotidiano das práticas, visto que se aprende a ser professor sendo professor. Faz-se necessário perceber as vivências daqueles que estão no Curso, mas, sobretudo, (re)

avaliar-se partindo das vivências daqueles que estão colocando em efetiva prática as experiências e relações construídas ao longo do Curso, partindo de uma reflexão crítica acerca do cotidiano escolar e como esse é influenciado, considerando as vivências resultantes da formação inicial. E neste sentido o Professor V reitera esta afirmação, pois:

Eu acredito que no momento que vou para uma sala de aula eu vou sentir mais ainda, mas eu também sei que **o curso me proporcionou capacidade para que: para buscar**, porque afinal a pedagogia, tu estares inserida em uma sala de aula é isso. A gente não tem todas as respostas, só que a gente tem que saber o que: **onde buscar, correr atrás, ir buscar**, e isso é o nosso dia a dia, é a nossa vida (PROFESSOR V) (grifos nossos).

Isto é, o ir atrás, buscar, apontado pelo Professor V remete-se, também, a auto avaliação e a constante pesquisa: a sensação de inacabamento e do não conhecimento pleno, que demandam o constante aperfeiçoamento, ou formação permanente.

O Curso, por meio dos fóruns de discussão, portfólio, chat ou bate-papo e outros recursos que o AVEA oferta (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2006) abre espaços de discussões, tanto no que se refere ao cotidiano das práticas docentes (nos momentos de inserção dos acadêmicos nas instituições de ensino quando as disciplinas solicitam) quanto das atividades teóricas das disciplinas. No entanto, não foi citado por nenhum egresso o contato com esses para que se possa avaliar a prática escolar pós-formação inicial. Acredita-se que a realização desse *feedback* seria de grande valia para a (re) avaliação constante do Curso.

No que concerne as discussões durante a formação inicial, os Seminários Integradores, no contexto do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB vem com o propósito de interligar os conteúdos das disciplinas, estimulando o desenvolvimento das competências e habilidades elencadas nos objetivos do Curso.

A fala do Professor V reflete essa consideração quando ele aponta que:

Eu me lembro do **Seminário Integrador, que eu lembro que ele procurava articular**, trazia muito esta questão, né, não só da educação infantil, mas da criança, essa coisa de... olhar para criança. [...] Mas teve o seminário integrador, que foi a disciplina que mais me marcou hoje, justamente por causa disso: porque **ele trazia muito esta questão de discussão**, sabe, de debate, dava um tema e a gente... Ele procurava englobar, assim, o que a gente estava vendo no momento e trazia para a realidade. Então, seminário integrador, eu acho, foi o que mais me marcou com relação a isso, a essa questão de discussão (PROFESSOR V) (grifos nossos).

Os Seminários Integradores, sob a perspectiva dos egressos é o espaço de discussão acerca das práticas inerentes ao cotidiano escolar durante a sua formação inicial, articulando as disciplinas de cada semestre de modo a integrar os conhecimentos, voltando-os e relacionando-os com as vivências e experiências dos egressos nas inserções nas escolas. Essas vivências oportunizaram a discussão do cotidiano e contribuem para a construção do planejamento. No entanto, do mesmo modo que os sujeitos apontam a necessidade da criação de mais espaços de discussão acerca das práticas educativas, eles reconhecem que o planejamento, ou seja, a construção do planejamento teve seu tempo e seu espaço na formação inicial destes pedagogos, perceptível por meio da fala do Professor IV:

A gente sabe que a teoria, quem faz a teoria é uma coisa, chegar na prática tem muita coisa que muda, mas assim: **a gente teve bastante orientação dos professores, também, com relação ao planejamento**, que nem sempre quando tu chega na sala de aula tu consegue aplicar aquilo, tal qual tu fez, tu tem que mudar, então foi uma coisa assim, que às vezes ele falando: não, tu chega lá com o planejamento, eu vou aplicar e vai dar tudo certo. E aí tu chegava lá e dizia: não, eu não consegui, tem que ser tal coisa... Ah, tinha um aluno chorando, tinha um aluno com febre, tive que chamar o pai. Então, assim, as pessoas, quando a gente tinha as aulas presenciais: isso é a realidade escolar, não é tão perfeito como a gente coloca no papel (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

O Professor IV retrata uma realidade bastante presente no momento em que os acadêmicos iniciam seus estágios e necessitam realizar seus planejamentos: há, conforme colocado pelo Professor IV, orientação aos acadêmicos no momento da escolha das atividades que serão realizadas em sala de aula. No entanto, a grande expectativa que se cria quando da aplicação das mesmas faz com que, muitas vezes, o acadêmico idealize uma aplicação prática desse planejamento que, na maioria das vezes, não é possível. Questiona-se, frente a fala do Professor: ao planejar as atividades o acadêmico idealiza uma realidade escolar que não existe ou o ele não tem ainda, embasamento prático para reconhecer a realidade escolar e

conceber que nem tudo que se planeja é, em todas as vezes, passível de realização? Ou ainda: os professores que orientam as atividades planejadas tem conhecimento real do cotidiano escolar? E, por fim, é possível conhecer o cotidiano de uma escola apenas por meio das observações realizadas pré-estágio? Pois, considerar as especificidades da sala de aula no momento da construção do planejamento é “[...] muito mais que um desenho sinuoso que permite ir e vir, dar voltas, ziguezaguear, do que uma precisão linear. Principalmente porque só se concretiza num tempo e espaço mediado pelas crianças e suas culturas” (REDIN, 2012, p. 23).

Acerca do planejamento, o Professor IV continua:

**Eu acho que o planejamento a gente debateu muito, muito, muito.** Os professores bateram muito nessa tecla do planejamento. De nós termos planejamento, de ouvir as crianças na hora de fazer o planejamento (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

Planejar, neste viés, é buscar formas de resgatar ideias e de criar novas ideias, novos modos de fazer, de pensar e de agir. Tomando-se a ideia de que se aprende a ser professor sendo professor, pode-se compreender a essência do planejamento, planejando. Durante o curso o planejamento efetivo, de pensar e repensar, aplicar e auto avaliar-se ocorre apenas durante o estágio curricular, no último semestre do curso. É necessário que se repense a prática de planejar apenas no estágio, visto que o público desse curso é, em sua maioria, de trabalhadores, muitos deles inseridos no cotidiano escolar. E atrelada a prática de planejar considera-se de grande valia inserir, em conjunto, outras oportunidades de conhecimento do cotidiano escolar antes da efetiva prática de estágio, sob pena de incorrer em um planejamento idealizado e que desconsidera a realidade do cotidiano das práticas escolares.

A compreensão de que a graduação é apenas o primeiro passo necessita fazer parte dos saberes destes pedagogos. Compreensão essa que fica clara por meio das falas dos Professores I, IV e V:

Na verdade ainda nem me formei, **depois que tu começa a trabalhar é que tu te dás por conta que tua formação não acaba ali** (PROFESSOR I) (grifos nossos).

**É claro que depois da faculdade a gente tem que procurar uma outra formação, mais específica**, porque com o tempo às vezes tem coisas que vão se perdendo, as coisas vão mudando, os alunos estão vindo cada vez mais inteligentes, cada vez criando coisas diferentes, então às vezes tem coisas que tu faz, de três anos atrás, que este ano tu vais fazer e tu não consegues focar eles (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

[...] estou fazendo especialização em psicopedagogia que é muito bom, que eu acho que **é um complemento para o curso de pedagogia**, e tu passa a entender, assim, muitas coisas, muitas coisas, assim, “buracos” que a pedagogia me deixou, entende. Coisa, assim, que eu via e que eu não conseguia entender, hoje eu estou conseguindo estas respostas na psicopedagogia, e isso é muito gratificante para mim, porque o olhar que eu tinha antes, hoje eu já não tenho. Hoje eu já consigo analisar de outra forma, enxergar de outra forma. Lacunas que tinha antes [...] (PROFESSOR V) (grifos nossos).

Qualquer proposta de trabalho necessita de uma direção. Acredita-se, por meio das falas dos sujeitos, que o curso forma indicando a direção a ser seguida. No entanto, cada egresso, por meio de sua prática, irá trilhar seu próprio caminho, reiterando a formação do pedagogo com o objetivo de formar docentes pesquisadores e que busquem espaços de formação permanente.

### 6.3 Bloco 3: Educação Infantil



Figura 9<sup>30</sup> - Nuvem semântica do Bloco 3: educação infantil.  
Fonte: Elaborado pela Autora.

<sup>30</sup> Os termos destacados no campo semântico foram os mais citados dentre as falas dos seis sujeitos desta pesquisa neste bloco de perguntas.

Ao observar-se a concepção de educação infantil como a que se tem estabelecida hoje, não se torna possível avaliar todo o percurso histórico dessa, considerando seu início meramente assistencialista até sua efetivação como direito da criança a partir dos quatro anos de idade.

A busca pelo reconhecimento dessa etapa da educação como **direito** da criança e **dever** do Estado, e não apenas como um espaço de cuidado das crianças reflete o constante trabalho dos professores nas escolas de educação infantil, visto que:

Eu tenho pais que chegaram aqui para mim e perguntaram assim: pais que não são ignorantes, não são alienados a esse tipo de informação: ah, mais ela vai aprender a pintar, ela vai aprender as cores? Ai eu tenho que sair e **mostrar todo trabalho que a gente faz**, para que eles entendam e tirem essa visão assistencialista da escola, da Educação Infantil (PROFESSOR II) (grifos nossos).

Então, a partir do momento que eles sabem o que está sendo trabalhado eles começam a observar os filhos em casa e eles vem que eles estão aprendendo, então eles mudam a visão deles. Então eu acho que, cada vez mais, está mudando. **Então, cada vez mais a questão do assistencialismo está ficando ultrapassada, e ao mesmo tempo em que a escola muda, os professores mudam, a sociedade e os pais também estão mudando** (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

O entendimento de “[...] ver a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural, o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” (KRAMER, 2006, p. 810) proporciona à criança oportunidade de desenvolver as linguagens necessárias ao seu desenvolvimento. Não obstante, uma criança que não frequenta a etapa da educação infantil terá a mesma potencialidade em desenvolver as linguagens necessárias ao seu desenvolvimento do que aquelas que frequentaram. Não se acredita que a escola seja a única fonte de desenvolvimento infantil. Acredita-se, contudo, que a escola possa ser um potencializador de aprendizagens, oportunizando vivências únicas e, muitas vezes, restritas a esse espaço, o que acarretam no crescimento da criança no que se refere às áreas do conhecimento. Kramer (2006, p. 803) ressalta que “[...] a educação infantil parece ser, a partir desses estudos, uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo à escolaridade posterior”. Ou seja, os conhecimentos construídos pelas crianças quando inseridas

na etapa da educação infantil refletirão as ações dessas nas etapas posteriores da educação. A fala do professor VI retrata a visão desse processo quando ele afirma que “[...] **a criança que se inteirou na Educação Infantil** que esta participando **é diferente da criança que fica só em casa**” (PROFESSOR VI) (grifos nossos). Logicamente, considerando as vivências e as construções em conjunto de aprendizagem que a escola oferece, a criança que frequenta a educação infantil constrói competências e habilidades necessárias a continuação de sua escolaridade.

Nesse ínterim, há que se pensar na transição da criança para esta “escolaridade posterior”. Torna-se mister nesse processo que os professores, tanto aqueles que atuam na educação infantil quanto os que trabalham com os primeiros anos no ensino fundamental (o chamado bloco da alfabetização<sup>31</sup>) reconheçam as especificidades de cada etapa, a fim de conhecer as necessidades educativas de cada criança em cada fase do seu desenvolvimento. Essa temática tem sido discutida com mais ênfase no presente momento, considerando a criação do documento do Ministério da Educação que estabelece uma Base Curricular Nacional Comum (BRASIL, 2015) (que se encontra em consulta pública para possíveis adequações), que abrange todas as etapas da educação básica. Esse documento visa construir uma unidade de ação comum às instituições que ofertam educação básica, orientando a construção do currículo das instituições.

No entanto, essa discussão não é recente, visto que, os sujeitos entrevistados nessa pesquisa apontaram esse conhecimento como presente em sua formação inicial, pois:

Eu me lembro que é falado assim, ó, que a gente tem que cuidar essa transação<sup>32</sup>, sabe. Que **a gente tem que fazer esta transação, essa maturação, essa passagem** eu me lembro disso, que isso foi trabalhado sim, eu tenho esse conhecimento. A gente tem que proporcionar isso, que aquilo não seja um baque um choque (PROFESSOR V) (grifos nossos).

---

<sup>31</sup> Nome dado para a reunião dos três primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental conforme apontado pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental). Mais informações em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

<sup>32</sup> O Professor V utilizou o termo transação em sua fala. Acredita-se que o mesmo estava referindo-se a transição entre as etapas da educação infantil e anos iniciais. No entanto, no momento da transcrição, foi mantido o termo original.

Eu vejo assim, ó, **como um é sequência do outro, o que tu trabalhas na educação infantil ele contribui e te dá embasamento para os Anos Iniciais**. Então, não tem o porquê, é uma sequência. Quanto mais tu tiveres, assim, mais informações, vamos dizer, melhor pra ti (PROFESSOR II) (grifos nossos).

Então, eu acho que a universidade conseguiu suprir nessa necessidade, porque eles focaram muito, eu percebi, assim, que eles focaram muito na questão dos anos iniciais e muito na questão da educação infantil. **Trabalharam a questão da transição de uma etapa para outra etapa**, até para que não haja essa ruptura, que foi trabalhada muito esta parte, dessas políticas: a educação infantil, os anos iniciais. A ruptura, a lei dos seis anos, ingressar ou não, né (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

A transição entre uma etapa e outra não pode significar uma ruptura para os alunos. As habilidades e competências desenvolvidas no decorrer dos anos da educação infantil necessitam ter continuidade nos anos iniciais para que a aprendizagem dos alunos tenha, igualmente, continuidade, e para que o trabalho construído nessa etapa não seja desconstruído. Corroborando com as afirmações dos professores entrevistados, Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam o papel das instituições de ensino nesse processo de transição:

É prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

A transição de uma etapa para outra, conforme apontam Kramer, Nunes e Corsino (2011) precisam estar clara desde a formação inicial dos professores, que além de constar no currículo necessita fazer parte da concepção de educação e de criança que os professores demandam ter, visto que [...] **“um é a sequência do outro”** (PROFESSOR II) (grifos nossos), e que:

Porque a criança desde a hora que ela está no ventre da mãe tu tens que saber que ela está escutando, que ela está ouvindo o batimento do coração sabe. **Tem muita coisa que tu precisas aprender da educação infantil para ti poderes trabalhar nos anos iniciais** (PROFESSOR I) (grifos nossos).

Pensar na educação infantil e nos anos iniciais como um todo que faz parte de um processo, conforme apontado pelos professores nesta pesquisa requer que se repensem também as políticas públicas que balizam a educação básica e a visão

daqueles que são responsáveis por colocá-la em prática. Neste sentido, Kramer ressalta que:

No Brasil, a mudança na duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a vigente obrigatoriedade educacional para as crianças de 4 a 17 anos [...] provocam responsáveis que atuam em secretarias de educação, diretores e famílias repensar o funcionamento da educação e a qualidade do ensino (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 73).

A qualidade na educação ofertada, considerando a educação básica como um todo requer que se contemple que, “[...] embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação” (KRAMER, 2006, p. 810). Não podendo haver fragmentação, há a necessidade de pensarem um trabalho pedagógico que contemple todo o processo de crescimento das crianças, nas dimensões éticas, políticas e estéticas (BRASIL, 2013e). Como uma especificidade da educação infantil, considerando estes princípios, a tríade cuidar/brincar/educar contempla as necessidades formativas das crianças dos zero aos cinco anos de idade, necessitando ter continuidade também nos anos iniciais.

Corsino (2012) destaca que:

A educação infantil, com suas práticas pedagógicas, que visam ao desenvolvimento integral das crianças, portanto, focadas na(s) linguagem (ns), na expressão, no espaço do brincar, na apropriação interdisciplinar de conhecimentos etc., e com seu sistema de avaliação de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, tem muito a contribuir em diálogo com o ensino fundamental, podendo ocupar um importante lugar no cenário educacional brasileiro atual (CORSINO, 2012, p. 2).

O documento Base Curricular Nacional Comum (BRASIL, 2015) vem com o intuito de criar uma base que conceba o desenvolvimento da criança em todas as etapas da educação básica, balizando a construção dos projetos pedagógicos e dos currículos das escolas, considerando a educação infantil como espaço de construção de diferentes linguagens (BRASIL, 2015). Desse modo, a formação inicial dos professores que irão atuar com a educação infantil necessita contemplar as diferentes linguagens, partindo da tríade educar/cuidar/brincar, o que pode ser percebido por meio da fala dos Professores III e IV:

Assim, na educação infantil eles ressaltavam sempre o **brincar e o educar e o cuidar**, né, que eu acho que aquilo marcou, eu nunca vou esquecer. Que não é só educar e não é só cuidar, e o brincar (PROFESSOR III) (grifos nossos).

Então teve toda essa parte pedagógica de infância, de questão da **transição da educação infantil para os anos iniciais**, do assistencialismo que existia na educação infantil, então a gente teve, assim, a gente trabalhou bastante essa parte da importância do **educar e cuidar e brincar** na educação infantil [...] (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

Então, assim, isso foi uma coisa assim, que foi bastante cobrado nosso, na faculdade. Muito cobrado, assim, a parte da **infância, da valorização, da infância, do espaço da criança, do tempo da criança**, do tempo de aprendizagem da gente não acelerar conteúdos, dos anos iniciais e da educação infantil. (PROFESSOR IV) (grifos nossos).

Assumir, desse modo, a educação básica como um processo que contempla todo o desenvolvimento infantil significa pensar em uma educação que eduque das partes para o todo, ou seja, uma educação que considere as especificidades de cada criança em sala de aula, ao passo em que consegue trabalhar unindo todo o grupo e trabalhando em conjunto, constituindo-se em espaço de formação de sujeitos preparados para a vida em sociedade. Do mesmo modo, formar professores para o exercício da docência na educação básica significa não apenas habilitar para docência nesta ou naquela etapa, mas, sobretudo, formar formadores.

## 7 CONCLUINDO, NO ENTANTO, SEM FINALIZAR



Figura 10 - Concluindo sem finalizar

Fonte: <http://comofazerumaredacao.com.br/ponto-de-exclamacao/><sup>33</sup>

Ao traçar os objetivos dessa pesquisa muitos questionamentos afloraram em torno da temática da mesma, considerando a formação na modalidade de educação a distância e a posterior escolha (ou não) de atuação na etapa da educação infantil.

O problema de pesquisa, que surgiu baseado nas vivências práticas dessa pesquisadora, deu origem ao objetivo geral da pesquisa, que visava compreender como os egressos do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB percebiam a relação entre sua formação inicial e o cotidiano das práticas docentes, considerando o cotidiano das práticas educativas na educação infantil. Assim, a pergunta que inquietou essa pesquisadora foi: **como os egressos do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM/UAB, que atuam na etapa da educação infantil, percebem as relações entre a sua formação inicial e as práticas cotidianas da escola, considerando o contexto das políticas públicas que balizam a educação a distância e a educação infantil?**

---

<sup>33</sup> A figura 10 foi escolhida por contemplar o que se acredita ser a finalização de um trabalho: as respostas encontradas não são o fim, mas sim o início de novos questionamentos.

A educação infantil foi a etapa escolhida por essa pesquisadora por ser seu âmbito de atuação e por essa considerar, por meio de sua vivência na qualidade de professora dessa etapa, a importância da educação infantil enquanto mediadora do desenvolvimento das potencialidades da criança. A inquietação para com a trajetória da educação infantil no Brasil (que surgiu como assistencialista, com foco no cuidado e na promoção da saúde, no início dos anos 1900) que hoje se consolida como direito da criança e obrigatória a partir dos quatro anos de idade foi um dos motivos que levou a escolha dessa etapa da educação como *locus* de pesquisa, considerando a superação de alguns entendimentos acerca do assistencialismo e o redimensionamento do entendimento do direito. Cabe ressaltar também a importância da educação infantil, espaço de socialização, de trocas, de interação e de constituição de identidades de novas experiências, visto que a primeira infância efetiva-se como a fase mais importante no que diz respeito ao desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social da criança.

Ao trazer, ao longo dessa dissertação, o histórico da educação infantil no Brasil e no mundo foi possível perceber os avanços em termos de políticas públicas que essa etapa conquistou, e o quanto ainda é necessário ser construído no tocante dos direitos das crianças e de elevação dos níveis de qualidade dessa etapa.

Por meio das falas dos docentes entrevistados percebeu-se o quanto o cotidiano das práticas está arraigado a formação inicial desses professores. Não foi possível separar na fala desses (e nem tinha essa separação como objetivo) a formação inicial de suas práticas educativas, visto que, como critério de participação na pesquisa, todos os professores necessitavam estar atuando na educação infantil. E da fala desses docentes se percebe a necessidade que os mesmos sentiram durante sua formação inicial de realizar mais inserções nas escolas durante a formação inicial e de conhecer mais a fundo a realidade dessas escolas. Essa prática irá ocasionar, acredita-se, uma sucessão de fatos que se iniciam no momento de sua atuação prática, traduzindo-se em mais conhecimento sobre as especificidades inerentes a educação infantil, resultando em um trabalho mais focado no desenvolvimento das linguagens das crianças e ampliando os níveis de qualidade do ensino da educação infantil. Essa sucessão de fatos pode parecer utópica aos olhos do leitor, mas claramente realizável para um docente comprometido com a educação (objetivo do perfil de formação do professor formado

pelo Curso de Pedagogia UFSM/UAB) e que acredita na construção do saber enquanto processo e não produto.

Considerando o Curso de Pedagogia da UFSM/UAB como o curso que formou os docentes dessa pesquisa, e partindo da experiência dessa pesquisadora como tutora a distância desse mesmo curso, houve o questionamento acerca da formação desses docentes ter sido a distância: poderia a formação a distância significar uma formação inicial que não prepara o docente para atuação prática?

Partindo-se, então, do conhecimento acerca do histórico da educação a distância, de como se percebem as relações entre acadêmicos, professores e tutores e do diferencial dos cursos a distância, relacionado, principalmente, ao modo como se concebe tempo e espaço, percebeu-se que estar no mesmo espaço e não no mesmo tempo ou estar vivendo o mesmo tempo, porém em diferentes espaços, e indo além, em que se podem considerar as vivências e experiências que essa modalidade proporciona, faz com que a educação a distância constitua-se num contexto em que distância não se difere de ausência e tempo não se conta pelo relógio.

O Curso em destaque, mesmo recente no cenário da educação a distância, tem sua trajetória pautada na oferta presencial e num percurso histórico que sempre considerou as especificidades da educação no que concerne às políticas públicas. Estabelece como perfil desejado para o egresso do curso um profissional engajado com o desenvolvimento pleno dos educandos e com a formação de cidadãos aptos à vivência em sociedade e ao mundo do trabalho.

Desse modo, retoma-se o cerne desse trabalho: o Curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFSM/UAB, considerando as vivências de seus egressos, interlocuciona a teoria e a prática, concebendo a formação do pedagogo para atuar na educação infantil, sob a luz das políticas públicas que balizam tanto a educação a distância quanto a educação infantil? Em busca das respostas para essa pergunta buscou-se ouvir os principais envolvidos nesse processo: os professores que atuam na educação infantil e que foram formados pelo Curso em destaque nesse trabalho.

As falas dos professores, de modo amplo, transpareceram profissionais qualificados e engajados com sua prática educativa. Profissionais que continuaram a buscar conhecimento com o objetivo de aperfeiçoamento de sua ação docente. A percepção desses educadores acerca do cotidiano de suas práticas concerne ao fazer pedagógico que considera o aluno, a criança, como cerne desse processo. Do mesmo modo, o entendimento desses a respeito de sua formação inicial remete a profissionais que se sentem preparados para o exercício da docência nas etapas da educação básica, considerando as especificidades inerentes a etapa da educação infantil, concebendo os níveis de qualidade exigidos pelas políticas públicas que balizam esse Curso, materializadas nas competências e habilidades inerentes ao egresso. Qualidade aqui percebida e vivenciada por meio da discussão sobre as cotidianidades da educação, infância e desenvolvimento e de todo contexto inerente à educação, bem como das vivências práticas realizadas por meio das inserções nas escolas.

Cabe ressaltar que grande parte dos entrevistados para essa pesquisa tiveram experiências e vivências na educação infantil durante sua formação inicial, tenha sido no papel de auxiliar/estagiário ou no exercício pleno da docência em escolas de educação infantil, destacando que as inserções no cotidiano das práticas durante o Curso de graduação influenciaram no modo como os acadêmicos percebem sua formação inicial.

Por fim, na intenção de responder ao problema de pesquisa, compreende-se que o Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB pauta sua formação inicial considerando as especificidades da etapa da educação infantil (partindo do pressuposto de que forma pedagogos para atuar na educação básica), reflexionando a atuação desse pedagogo no âmbito do cotidiano escolar, sendo balizado pelas políticas públicas que fundamentam essa etapa da educação básica. No entanto, alguns pontos elencados pelos egressos durante sua formação inicial ainda necessitam ser repensados como as atividades práticas das disciplinas que trabalham com as metodologias do ensino (como as disciplinas de Jogo Teatral, Música, Artes Visuais, entre outras), que ainda pensadas na mesma formatação dos cursos presenciais não conseguem superar as práticas desse e ter uma ementa que represente o modo como a mesma é trabalhada em cursos na modalidade a distância. É necessário que se repensem essas práticas e se encontrem alternativas de

trabalho que contemplem o espaço e o tempo da educação a distância. Ainda, sob a perspectiva dos egressos do curso, torna-se *mister* inserir, ao longo das disciplinas, mais espaços de articulação entre teoria e prática, visto que as mesmas são bastante debatidas nos fóruns de discussão e na disciplina de Seminário Integrador, mas não há, de modo mais intenso, a vivência dessas discussões considerando o cotidiano das práticas.

Não se pretende com essas últimas palavras finalizar a temática dessa pesquisa, visto que há, ainda, um vasto campo a ser pesquisado sobre as vivências dos egressos do Curso de Pedagogia a distância da UFSM/UAB no que concerne ao cotidiano das práticas na educação infantil. Ainda há muito para ser discutido e muito para ser ouvido; um longo percurso percorrido e inúmeros caminhos a serem trilhados.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 8. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012**. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf)>. Acessado em: 09 fev. 2013.

BARBOSA, M. S. T. **História da educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, Portugal, 1988.

BARTOLOMÉ, A. R. A universidade no século XXI: principais desafios. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Ano CXXVI, nº 191, p. 1 – Anexo.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)> Acessado em: 21 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006a. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 110, 9 jun. 2006. Seção I, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 88, 10 mai. 2006. Seção I, p. 6.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, 19 de dezembro de 2005a. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2005. Seção I, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acessado em 09 fev. 2013a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta artigos e dá nova redação a artigos da Constituição Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acessado em: 21 mar. 2014a.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acessado em 21 mar. 2014b.

BRASIL. Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005b. Chamada pública de seleção de polos de apoio presencial e de cursos superiores de IFES na modalidade EAD para o Sistema UAB. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2005. Seção 3, p. 39-41.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Ano CL nº 65. Seção I, p.1.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)> Acessado em: 23 mai. 2014c.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção I, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção I, p. 11429.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acessado em: 20 jul. 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Portaria nº 4.208, de 17 de dezembro de 2004. Credenciamento da UFSM para ofertar cursos superiores à distância. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2004. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001>>. Acessado em: 09 fev. 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Nacional Comum. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acessado em: 26 out. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**: decênio 2011 – 2020. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7244&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>) Acessado em: 04 mai. 2014d.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acessado em: 20 jul. 2014e.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acessado em: 20 jul. 2014f.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR. Edital n. 49/2012. Observatório da Educação. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_049\\_ObservatorioEducao\\_2012.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_049_ObservatorioEducao_2012.pdf)>. Acessado em: 01 set. 2015.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na educação a distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Tese (Doutorado em Educação). 257f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

CORSINO, P. NUNES, M. F. R. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

DIAS, R. A. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ESCOTT, C. M. Influências do discurso regulador e dos espaços de participação na construção da gramática institucional em cursos de enfermagem e direito. In: LEITE, D. (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

FONSECA, D. Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos do curso de educação física do IPA. In: LEITE, D. (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

FONTANA, H. A. Tecendo considerações acerca da educação a distância e seus paradigmas. In: MACIEL, A. M.R.; FONTANA, H. A. (orgs.) **Educação a distância: por que ainda uma interrogação?** Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Ciclo ou Séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Disponível em: <[http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)> Acessado em: 28 jun. 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acessado em 04 maio 2014a.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia>>. Acessado em: 04 mai. 2014b.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar problemas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. Política curricular e o currículo prescrito. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZALES-MENA, J. **Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. 6.ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HOFFMANN, J.; SILVA, M.B.G. Apresentação. In: REDIN, M. M. et. al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, R.H.P. A educação infantil após a nova lei de diretrizes e ases da educação nacional. In: SILVA, E.B. (org.). **A educação básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010/Tabela 4 - População residente, por situação do domicílio e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_preliminares/default\\_resultados\\_preliminares.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares/default_resultados_preliminares.shtm)>. Acessado em: 21 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2012**. Resumo técnico. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acessado em: 07 abr. 2014a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2011**. Resumo Técnico. Brasília, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar: 2010**. Resumo técnico. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2010.pdf)>. Acessado em: 21 abr. 2014b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5. ed., revisada e ampliada – Brasília, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. SINAES. **ENADE. Relatório Síntese**. Pedagogia (Licenciatura) Brasília, DF, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC->

5524E567FC02%7D\_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf>  
. Acessado em: 04 mai. 2014c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica**: 2012. Resumo técnico. Disponível em  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acessado em: 21 abr. 2014d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica** 2013: Resumo Técnico. Brasília: O Instituto, 2014e

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2010.

JUNQUEIRA FILHO, G. A.; KAERCHER, G. E.P.S.; CUNHA, S.R.V. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: RAPOPORT, A. et.al. **O dia a dia na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Adriamé, 1984.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, S. LEITE, M. I. NUNES, M. F. GUIMARÃES, D. (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP, 1999.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/ZjxYEbbk.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc)>. Acessado em: 02 abr. 2014.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. (org.). **As**

**competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. (org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, C. S. (org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface \_ Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.89-102, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>>. Acessado em: 05 mai 2015.

NOGUEIRA, V. S. **Educação a distância:** práticas Pedagógicas e políticas públicas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C.M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A.L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós LDB:** rumos e desafios. Campinas, SP, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. A formação dos professores do século XXI. In: PERRENOUD, P. (org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETTERS, O. **A educação a distância em transição.** São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.

RAPOPORT, A. A importância do período de adaptação. In: RAPOPORT, A. et.al. **O dia a dia na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. REDIN, M. M. et. al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROSA, M. V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validade de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARAIVA, K. **Educação a distância:** outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P. (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena a distância**. Santa Maria, PROGRAD, 2006.

VALLE, L. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETTE, E. N.; NICOLEIT, E. R.; GIACOMAZZO, G. F.; FIUZA, P. J.; SANTOS, C. R. Construindo novas interações: AVA e Lousa Digital Interativa no ensino superior. **RENOTE**, v. 8, n. 2, julho, 2010.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 - Instrumento de Coleta de dados

### Roteiro para entrevista dos sujeitos

#### Dados de Identificação

Nome:

Idade:

Ano da formatura:

Tempo de atuação na educação infantil:

Motivo da escolha pela educação infantil:

#### Bloco 1: educação a distância

1 Considera que as políticas públicas voltadas para a educação a distância contribuem de forma efetiva para a ampliação da qualidade na educação? Se o curso de Pedagogia não fosse oferecido na modalidade a distância, você poderia ter realizado sua formação inicial?

2 Considera que a metodologia utilizada pela educação a distância deu conta do seu processo de ensino-aprendizagem? Indique situações em que você sentiu a construção deste processo.

3 Acredita que a relação entre professores, tutores e alunos, considerando o espaço-tempo da educação a distância, contribuíram para a sua atuação no que desenvolve hoje? Exemplifique.

#### Bloco 2: O curso de Pedagogia EaD

4. Como você percebeu ao longo do curso as relações entre as disciplinas no que concerne ao trabalho com a educação infantil e com os anos iniciais?

5. Quanto as competências e habilidades trabalhadas pelo curso, considera que as mesmas estão de acordo com as necessidades formativas necessárias no seu desempenho na educação infantil? Destaque algumas delas.

6. Das discussões realizadas no curso sobre os princípios que orientam a educação infantil, quais os que você destaca como fundamentais para a sua prática pedagógica?

### Bloco 3: A educação infantil

7. Após a realização das disciplinas que trabalham com a metodologia do trabalho docente, sentiu-se preparado(a) para a atuação na educação infantil? Destaque algumas disciplinas.

8. Durante sua atuação na etapa da educação infantil, percebeu os avanços apontados no que concerne ao processo de efetivação da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, conforme apontam as políticas públicas, considerando a ampliação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013)? Explique.

9. Considera que as políticas públicas voltadas para a educação infantil contribuem de forma efetiva para a ampliação da qualidade desta etapa da educação básica? Explique.

10. A educação infantil foi considerada como primeira etapa da educação básica somente a partir da sanção da LDB em 1996 (BRASIL, 1996), e posteriormente teve a ampliação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade a partir de 2013. A formação do pedagogo, até, 2006, estava fragmentada, pois habilitava para atuação somente na educação infantil ou somente nos anos iniciais, com possibilidade de apostilamento. Como você percebe a crítica feita sobre a formação generalista do curso de Pedagogia?

## Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa: **O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas**, sob a responsabilidade da pesquisadora Naila Cohen Pomnitz, a qual pretende compreender como os egressos do curso de Pedagogia, Licenciatura Plena a distância da UFSM /UAB, que atuam na educação infantil, percebem as relações entre a sua formação inicial e as práticas cotidianas da escola, considerando o contexto das políticas públicas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, que será realizada de forma presencial, em data previamente agendada entre o pesquisador e o entrevistado.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, visto que podem surgir pequenos desconfortos quando do compartilhamento de informações pessoais ou confidenciais em alguns tópicos. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a ampliação acerca da temática estudada.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. Em qualquer etapa da pesquisa você poderá ter acesso aos dados da pesquisa.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no seguinte endereço: Av. Walter Jobim, 112, Patronato, Santa Maria, RS, ou pelo telefone (55) 84\*\*-\*\*73 ou 32\*\*-\*\*22, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 2º A, sala Cômite de Ética. Cidade Universitaria, Camobi, Santa Maria, RS.

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Naila C. Pomnitz – Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Rosane C. Sarturi - Orientadora

**ANEXOS**

## Anexo 1 – Conteúdos das Diretrizes Curriculares e Disciplinas

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						
EDUCAÇÃO, TEMPOS E ESPAÇOS						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
EAD 1038	Seminário Integrador I: Educação, Tempos e Espaços	N	1º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
EDE 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
FUE 1049	Introdução à Pedagogia	N	1º	OBR	(4-0)	60
FUE 1050	Psicologia da Educação I	N	1º	OBR	(4-0)	60
FUE 1051	Sociologia da Educação I	N	1º	OBR	(4-0)	60
Carga Horária em Educação, Tempos e Espaços 420						
<b>CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO</b>						
EAD 1041	Seminário Integrador II: Conhecimento e Educação	N	2º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
FUE 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						
CONTEXTOS 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)						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
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						
SABERES E FAZERES						
EAD 1056	Seminário Integrador V - Saberes e Fazeres nas Modalidades Educativas	N	5º	DCG	(0-2)	30
MÓDULO I						
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
MÓDULO II						
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						
SABERES E FAZERES						
EAD 1063	Seminário Integrador VI - Linguagem e Contextos Educativos na Infância	N	6º	DCG	(0-2)	30
MÓDULO I						
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	6º	OBR	(2-0)	30
EAD 1068	Educação Física e Movimento Humano	N	6º	OBR	(4-0)	60
ADE 1037	Pesquisa em Educação IV: Projeto	N	6º	OBR	(4-0)	60
<b>SABERES E FAZERES</b>						
EAD 1069	Seminário Integrador VII - Saberes e Fazerres na Educação Básica	N	7º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
EAD 1070	Organização da Ação Pedagógica	N	7º	OBR	(4-0)	60
EAD 1071	Processos da Leitura e Escrita II	N	7º	OBR	(4-0)	60
EDE 1050	Libras	N	7º	OBR	(4-0)	60
<b>MÓDULO II</b>						
EAD 1078	Trabalho de Conclusão de Curso I	N	7º	OBR	(2-0)	30
EAD 1072	História e Educação II	N	7º	OBR	(2-0)	30
EAD 1073	Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria	N	7º	OBR	(4-2)	90
<b>DOCÊNCIA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>						
EAD 1074	Seminário Integrador VIII: Docência Reflexiva na Educação Básica	N	8º	DCG	(0-2)	30
<b>MÓDULO I</b>						
EAD 1075	Trabalho de Conclusão de Curso II	N	8º	OBR	(2-0)	30
EAD 1076	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	N	8º	OBR	(2-8)	150
<b>MÓDULO II</b>						
EAD 1077	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	N	8º	OBR	(2-8)	150
<b>Carga Horária em Prática Reflexiva na Educação Básica</b>						
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação						
Carga Horária em Atividades Complementares de Graduação						
<b>360</b>						
<b>330</b>						
<b>105</b>						
Data: ____/____/____						
_____ Coordenador do Curso						