



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ARLETE ROZEMERI JAVANOVICH BEDATT

**O Curso de Pedagogia a Distância na UnB: Um Projeto Político
Pedagógico (PPP) Inovador?**

MONOGRAFIA

Brasília, 05 de julho de 2017

Arlete RozemeriJavanovichBedatt

**O Curso de Pedagogia a Distância na UnB: Um Projeto Político
Pedagógico (PPP) Inovador?**

Monografia apresentada ao final do Curso de Pedagogia,
como parte dos requisitos necessários para à obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília.

Realizado sob a orientação da Professora Doutora
Raquel de Almeida Moraes.

Brasília, 05 de julho de 2017

JavanovichBedatt da Silva, Arlete Rozemeri.

O Curso de Pedagogia a Distância na UnB: Um projeto político pedagógico inovador?/ Arlete Rozemeri JavanovichBedatt da Silva; orientador Raquel de Almeida Moraes__ Brasília, 2017.

75 p.

Monografia (Graduação – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA)
Universidade deBrasília, Faculdade de Educação (FE), Brasília, 2017.

1.1. A relação teoria e prática na Pedagogia 1.2. Inovação 1.3. Educação a Distância 1.3.1. O Curso de Pedagogia à distância FE/UnB: contexto, proposta, oferta, avanços e desafios 1.3.2. A oferta do Curso de Pedagogia à distância no âmbito da UAB: questões iniciais 1.3.3. Projeto acadêmico do curso 1.3.4. Fluxo curricular 1.3.5. Financiamento e Gestão I. Avanços e principais desafios.

CDU JB399c

ARLETE ROZEMERI JAVANOVICH BEDATT

**O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA: Um Projeto Político Pedagógico (PPP) Inovador?**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília como
requisito parcial para a obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel de Almeida
Moraes

Dra Raquel de Almeida Moraes (UnB) – Presidente

Dra. Magalis Besser Schneider (UFT) – Membro externo

Dr. Paulo Bareicha (UnB) – Membro interno

Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas (UnB) – suplente

Brasília, 05 de julho de 2017

Ao meu amado esposo, aos meus queridos filhos Rachel e Henrique que sempre me acompanham e fazem parte de minhas realizações. A minha querida mãe e irmão que mesmo distantes fisicamente, são presentes em meu coração. As minhas queridas primas/irmãs Ecila e Solange e a minha tia e madrinha Adorema.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu mentor espiritual, que me deu, força e inspiração para seguir firme nessa árdua jornada de estudo e pesquisa, conciliados com muito esforço a graduação.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a vislumbrar hoje uma perspectiva sublime, constituída pela confiança no mérito e ética aqui presentes.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Raquel de Almeida Moraes, por acreditar em minha capacidade de desenvolver junto dela a pesquisa, em compartilhar comigo uma parte de sua experiência e seu conhecimento de forma tão generosa. Por partilhar de minhas angústias e a me isentivar com suas correções e revisões que me inspiraram e deram ânimo para seguir em frente. À professora Dra. Fernanda Cavaton que é muito importante em minha trajetória acadêmica, me inspirou com sua alegria, energia e carinho. Agradeço a professora Dra Otília Maria Dantas, que mesmo sem nunca ter sido minha professora, me acolheu e me escutou para que conseguisse chegar até esse momento. Agradeço imensamente a todas (os) mestras (es), pelos quais passei, pois se aqui estou cumprindo mais essa etapa, foi com a ajuda deles.

À meu querido esposo pela paciência e companheirismo, pois muito me acompanhou nas noites em claro, contribuindo para que esse trabalho se concretizasse. A minha filha que esteve ao meu lado durante esse processo, com serenidade e sensatez, me fez pensar sobre minha pesquisa, manter o foco meu trabalho, problematizando os pontos certos e assim ajudando a concluí-lo. Agradeço a meu filho que me estimulou nos momentos de cansasso. Em fim, todos eles foram responsáveis em fortalecer minha confiança com o apoio oferecido.

À minha mãe que carinhosamente me ensinou as primeiras letras, assim como meu irmão que paciente, me deixava rabiscar seus cadernos, enquanto eu pensava que o ajudava na lição

Por último, não menos importante, agradeço aos amigos que compreenderam minha ausência e amiga Clésia que mesmo do Ceará me acompanhou.

“Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.”

Paulo Freire

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.”

Karl Marx

BEDATT, Arlete R. Javanovich. **O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - Um Projeto Político Pedagógico (PPP) Inovador?** Brasília – DF. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho Final de Curso) 2017.

RESUMO

A presente monografia relata nossa pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida entre 2016-2017, que teve por objetivo verificar a existência da inovação dos cursos de Pedagogia a Distância da Região Centro-Oeste, a partir do projeto político-pedagógico. Pela abrangência das Instituições de Ensino Superior nessa região, fez-se o recorte pelo curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília. Para o embasamento teórico se utilizou Veiga na categoria de inovação a qual implica dois tipos; a inovação reguladora e a inovação emancipadora. Outra categoria utilizada foi a das tendências pedagógicas na concepção de Saviani combinada com Ghiraldelli Jr. A metodologia de pesquisa foi documental, bibliográfica e por questionário na ferramenta Google.docs. Nos resultados a pesquisa levantou a hipótese de que há sinais do tripé ensino-pesquisa-extensão; as tendências dominantes são a pedagogia libertária e a educação tradicional. Na inovação, aparecem controvérsias entre o caráter inovador e os processos pedagógicos. Nas expectativas sobre o curso, foi percebido indícios de fragilidade no caráter emancipatório. Quanto à construção do projeto pedagógico do curso, para sua natureza ser de inovação e emancipadora, o aluno como parte integrante da comunidade universitária precisa participar do processo de avaliação.

Palavras-chaves: Pedagogia. Educação a Distância. Projeto Político-Pedagógico. Inovação. Emancipação.

*BEDATT, Arlete R. Javanovich. **THE DISTANCE PEDAGOGY COURSE AT THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA - An Innovative Educational Policy Project (PPP)?** Brasília DF. University of Brasília / Faculty of Education (Final Course) 2017.*

ABSTRACT

The present monograph reports our research of Scientific Initiation developed between 2016 and 2017, that had the aim to verify the existence of the innovation of the courses of Pedagogy to the Distance of the Center-West Region, from the political-pedagogical project. By the comprehensiveness of Higher Education Institutions in the region, was made the cut by the course of Distance Pedagogy of the University of Brasilia. For the theoretical foundation was used Veiga innovation category which involves two types; regulatory innovation and emancipatory innovation. Another category used was the pedagogical trends in Saviani's conception combined with Ghiraldelli Jr. The research methodology was documentary, bibliographically and by questionnaire in the Google.docs tool. In the results the research raised the hypothesis that there are signs of the teaching-research-extension tripod; the dominant trends are libertarian pedagogy and traditional education. In innovation, controversies arise between the innovative character and the pedagogical processes. In the expectations about the course, signs of fragility in the emancipatory character were perceived. As to the construction of the pedagogical project of the course, to be innovative and emancipatory in nature, the student as an integral part of the university community must participate in the evaluation process.

Keywords: *Pedagogy. Distance Education. Political Pedagogical Project. Innovation. Emancipation.*

Sumário

AGRADECIMENTOS	8
APRESENTAÇÃO	14
PARTE I.....	15
MEMORIAL	16
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	16
O DESPERTAR	17
RUPTURA FAMILIAR.....	17
VIDA ESCOLAR.....	18
<i>Ensino Fundamental I.....</i>	<i>18</i>
<i>Fundamental II.....</i>	<i>21</i>
<i>Ensino Médio.....</i>	<i>22</i>
PRIMEIRA GRADUAÇÃO (INCOMPLETA)	23
BACHAREL EM ECONOMIA.....	23
O INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA	24
INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	29
1.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
1.1.1 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA PEDAGOGIA.....	29
1.1.2 INOVAÇÃO	36
1.1.2.2 INOVAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	38
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	40
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	40
2.1.1 Contextualizando a pesquisa	41
2.1.2 Procedimento da coleta de dados.....	42
CAPÍTULO - III RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	43
3.1.1 O Curso de Pedagogia à distância FE/UnB: contexto, proposta, oferta, avanços e desafios. 43	
3.1.1.1 A oferta do Curso de Pedagogia à distância no âmbito da UAB: questões iniciais. 44	
3.1.1.2 O projeto acadêmico do curso de pedagogia a distância da UnB	46
3.1.1.3 Fluxo curricular	49
3.1.1.4 Financiamento e Gestão	51
3.1.1.5 Avanços e principais desafios	51
3.2 Resultados.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
PARTE III.....	66

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	67
REFERÊNCIAS	69
APENDICE	71
APENDICE A – QUESTIONÁRIO	71
APENDICE B – SÍNTESE DA PESQUISA - A INOVAÇÃO EMANCIPADORA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (O CASO DE GOIÁS).....	75
<i>1 – Introdução.....</i>	<i>75</i>
<i>2 - Metodologia.....</i>	<i>75</i>
<i>3 - Resultados.....</i>	<i>75</i>
<i>4 - Discussão/Conclusão.....</i>	<i>76</i>

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é composto por três partes: o memorial educativo, o estudo monográfico e as perspectivas profissionais.

A primeira parte, o memorial educativo, traz a trajetória escolar e acadêmica da pesquisadora, procurando mostrar de que forma sua história se relaciona com a pesquisa.

A segunda, o estudo monográfico, composto por três capítulos. Apresenta um panorama geral do que vem a ser do *corpus* do estudo em relação a Educação a Distância, baseado em pesquisa previamente desenvolvida no PIBIC.

O primeiro capítulo “Referencial Teórico”, traz o aporte teórico sobre os estudos da Pedagogia e sua relação entre a teoria e prática. Assim como, a conexão do Projeto Político Pedagógico com a Inovação, e a diferença entre essa Inovação ser reguladora ou emancipadora.

No segundo capítulo, por sua vez, é apresentado o caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, também de um breve relato sobre o contexto da pesquisa, onde a mesma foi desenvolvida e a descrição dos participantes dela.

O terceiro capítulo abriga os “Resultados e Discussões”, no qual se encontram as discussões feitas em correlação aos conteúdos investigados. As análises apresentadas neste capítulo são sobre as inferências encontradas na coleta de dados e foram realizadas no aporte teórico.

Na terceira parte desse estudo, encontram-se as perspectivas profissionais da pesquisadora, após a conclusão da formação no Curso de Pedagogia.

PARTE I

MEMORIAL

Construção da identidade

Nasci em 08 de abril de 1965 na cidade de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul, no Hospital Santa Casa de Misericórdia, mas quase foi no interior do taxi. Vim ao mundo de parto natural, sendo que nem médico ou enfermeira auxiliaram minha chegada. Aconteceu na sala de pré-parto mesmo, enquanto a enfermeira saindo da sala dizia que ia demorar pelo menos de 6 a 8 horas. Após uma contração e em cima de uma maca estreita eu conheci minha mãe. Pelo jeito, cheguei com pressa e com pulmões fortes.

O que foram a minha salvação, por que quase fui trocada na maternidade. Naquela época, as crianças eram levadas para suas mães todas em um único carrinho, colocadas umas ao lado das outras envoltas por uma flanela ou “cueiros”, pareciam mumificadas. Foi quando a enfermeira entregou uma criança ruiva a minha mãe, que logo informou não ser a dela, por ser um menino e que ela havia gerado uma menina.

Lá estava eu no corredor aos prantos pedindo por minha mãe. Ela ao escutar meu choro, chamou a atenção da enfermeira de que a bebê chorando no corredor seria a sua.

Fui registrada como Arlete Rozemeri que surgiu da admiração de minha mãe por uma freira e professora francesa, no seu colégio interno para meninas. Por parte do meu pai, fã da cantora da jovem guarda, para ser meu prenome.

Durante o primeiro ano de minha vida, moramos numa a casa humilde nos fundos da casa de minha tia e madrinha. No bairro Santana, muito bem localizado; as duas casas com o passar dos anos, se transformaram em um sobrado. Minha tia permaneceu morando lá até 2010, quando resolveu vender e morar em um apartamento. Apesar da moradia simples em que moramos, sempre que conversamos sobre o assunto, meus primos (duas meninas e um menino), meu irmão e eu, rimos muito das histórias. Nesse momento ganhei mais três irmãos, não eram só os laços de sangue que nos unia, mas o amor.

Alguns anos depois fomos para uma cidade que faz parte da região metropolitana de Porto Alegre, chamada Alvorada. A casa era de madeira e tinha dois quartos, com piso de assoalho em madeira. No pátio tinha um pé de limão e outro de cinamomo, onde meu pai pendurou um balanço de madeira colorido, que

eu adorava me embalar. Rodeava a casa uma cerca de madeira, canteiros de plantas, mas guardado em minhas lembranças ficou mesmo o pé de algodão. A mãe contava sobre o que sabia de sua utilidade e história, enquanto lavava e pendurava a roupa no varal. Nessa casa ganhei meu primeiro quadro negro cerca de 30 cm, ele era pautado, com três apoios e entre os apoios da frente tinha um ábaco. Nele minha mãe me ensinou as primeiras letras e a contar os primeiros números.

O despertar

Meu irmão estudava no Colégio Nossa Sra. das Dores da congregação La Salle. Costumava ficar junto de meu irmão enquanto realizava as suas tarefas para casa, ele tinha muitas dificuldades em aprender. Eu acompanhava nosso pai o auxiliando nas tarefas escolares para casa. Não sei dizer se era a impaciência, a falta de conhecimento ou por nosso pai não saber como fazer meu irmão aprender, muitas vezes ou quase sempre, durante suas tentativas em ensiná-lo, acabava aos gritos, tapas na cabeça, enfim agressões. Esse foi meu grande incentivo a ler e escrever; tinha urgência em aprender, pois me angustiava o sofrimento de meu irmão. Sentia a necessidade em ajuda-lo e por muitas vezes dizia ao nosso pai que deixasse que eu fizesse os temas com meu irmão.

De tanto rabiscar os cadernos de meu irmão, que paciente nunca reclamou, ganhei meu primeiro caderno, lápis e borracha. Andava para cima e para baixo com o caderno, rabiscando os traçados que nele nossa mãe fazia ou meu irmão. Não era o suficiente, precisava entrar na escola.

Sem idade para ingressar na escola e com meus amiguinhos já na idade escolar matriculados no Grupo Escolar, passei os dias perturbando minha mãe, até que finalmente a convenci em ir ao Grupo escolar conversar com a diretora.

Ruptura familiar

No ano de 1972 morávamos na rua Vasco Alves, bem próxima à escola. Algumas vezes ia de carro para escola, outras caminhando com minha mãe.

Nessa vizinhança aprendi como atravessar a rua sozinha e a calcular o troco quando recebia de volta ao comprar pão na mercearia ou no açougue.

Foi aí que tudo mudou: meu pai foi embora de casa sem dizer adeus e isso foi um baque em nossas vidas. Ficamos sem recursos, minha mãe e meu irmão com 12

(doze) anos tiveram que encontrar emprego. Dias difíceis e tristes, de incertezas com muitas perguntas e sem respostas.

A minha história de vida vem se desenvolvendo ao longo do tempo e com isso construindo minha personalidade. Talvez por essa razão algumas características sejam marcantes, como: ser honesta em minhas atitudes, teimosa, perseverante, perfeccionista, impaciente, compromissada com meus afazeres, solidária, porém com uma pitada de competitividade e dedicada à família. Sou dedicada a minha família e a construção de minha vida acadêmica.

Levo para minha vida profissional todas essas facetas da minha personalidade. Tento suavizar meus defeitos e melhorar minhas qualidades. Quando tenho que desempenhar uma tarefa, procuro fazer o melhor e pesquiso como posso executá-la corretamente.

*“Sou uma parte de tudo aquilo
que encontrei no meu caminho”.*
Alfred Tennyson

VIDA ESCOLAR

Ensino Fundamental I

Começo minha trajetória escolar aos 5 anos no Grupo Escolar Menna Barreto Neto. O ano era 1970 em plena ditadura militar na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. O grupo Escolar ficava próximo a nossa casa, parecia uma casa de dois andares, com janelas coloniais, só tinha uma porta para entrada e saída.

A Orientadora Educacional aplicou dois testes de memorização e outro de associação, para ver se estaria apta a frequentar o pré-primário. Passei no teste para minha felicidade e fui matriculada na turma vespertina. Lá fui eu para as aulas da professora Irene, que tinha o maior carinho com seus alunos.

O Grupo Escolar era público, mas tínhamos que comprar nossos uniformes (guardapó branco e gravata azul-marinho) e nossa merenda, ou levar de casa. A sala era dividida ao meio, essa separação era feita pela disposição das classes. Havia dois quadros negros, voltados um de frente para o outro nos dois extremos da sala. As mesas eram viradas de frente uma para outra em um conjunto de dez. Configurando metade para cada lado, o A e o B, a professora distribuía tarefas diferentes para cada lado da sala.

Os brinquedos para uso em sala de aula geralmente eram para montar, como o bloco do construtor, quebra cabeças, jogos de dominó, memória. No pátio era brincar de fita, bambolê, pega-pega, esconder, cabra cega etc.

Primeira série na turma A, com a professora Irene a mesma do pré-primário. A sala era organizada com as mesas em fileiras, uma classe atrás da outra. Os móveis eram todos sóbrios, as mesas eram de madeira de lei (Imbuia), pesadas, escuras e vazadas embaixo do tampo, as cadeiras eram da mesma madeira. Tinha um armário encostado em uma das paredes onde a professora guardava os materiais didáticos: folhas sulfite, matriz, álcool, giz, apagador, revistas etc. Não usávamos cartilha e sim folhas mimeografadas, um livro didático e caderno brochura. Na sala o quadro negro era pintado na parede. Pendurado acima dele estava o alfabeto concreto. As letras nesse alfabeto eram representadas por bichos e objetos, por exemplo: letra **A** era *abelha*, **B** o *bule* e ai por diante. O colorido na sala ficava por conta do material pedagógico pendurado e de algum desenho ou pintura feitos por um de nós, alunos.

Naquela época o Behaviorismo estava em alta, segundo Bock (2001, p.55) esse método dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo - suas respostas- e o ambiente - as estimulações, era bem empregado nas salas de aula, não se pensava muito no lúdico, mas mesmo assim eu adorava ir para as aulas.

Em nosso processo de alfabetização a professora escrevia no quadro BA – Bi – Bo – Bu com as sílabas íamos formando palavras. O método Sintético da Abelinha que envolvia a soletração, silabação e fônico também foi usado. A professora ia de classe em classe, conferindo se entendemos o que foi ensinado. Quando por alguma razão não compreendíamos ela repetia calmamente e nos pedia que a acompanhasse. Adorávamos ir às aulas da professora Irene. Não tive dificuldades em ler e escrever as primeiras letras, pois já havia aprendido com minha mãe e irmão, gostava de ler histórias infantis e a revista Recreio. Respondia as perguntas da professora até demais, o que não era bom.

Na segunda série a professora Gládis que cuidava da Biblioteca, começou um programa de leitura com os alunos. Ela descia com livros para a sala de aula e cada estudante escolhia seu livro e começava a leitura. Era uma hora por dia e os alunos também podiam se inscrever na biblioteca e levar livros para casa. Levei para casa *Reinações de Narizinho* e fui picada pelo mosquitinho da leitura. A biblioteca era

uma sala minúscula, pouco maior que um banheiro. O passeio ao zoológico era experiência do contato com os bichos que estudava nos livros e a natureza ao redor, muito parecido com que vemos hoje em dia nas escolas.

Até a terceira série tivemos uma professora que nos acompanhava em todas as disciplinas. Quem estava a frente da turma era a professora Matilde, continuava no sistema tradicional de ensino positivista, com modelo pedagógico pronto (livro didático) para continuar com a função do letramento. O processo de alfabetização era concretizado no ato do escrever, copiar e repetir várias vezes e de formas diferentes a mesma coisa, até que se obtivesse o resultado esperado. O passeio nesse ano foi ao recém-inaugurado planetário com suas projeções da Via Láctea, os planetas, as estrelas etc., como se o universo ficasse logo ali.

Nos anos seguintes além de trocaram os uniformes para camiseta com o emblema da escola, saia e casaco azul-marinho, acrescentaram mais duas professoras para ministrarem as aulas; a justificativa para isso foi um preparo para o Ginásio. Fazia parte do ano letivo à participação no desfile cívico do dia 7 de setembro, que era integrado ao estudo da Moral e Cívica.

A preocupação com a cultura se fazia presente, para isso eram programadas visitas ao museu, o que me encantava eu viajava no tempo vendo aqueles objetos expostos. A visita ao teatro São Pedro foi incrível; assistimos a apresentação da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre que interpretou Heitor Villa Lobos e depois fomos conhecer o maestro e os músicos. O mês de outubro era reservado para a visita a Feira do Livro, sempre era aguardada com entusiasmo. Na Feira além dos livros, tinham as contadoras de histórias, os teatros de bonecos e com atores. Nela os autores em sessões de autógrafos era comum, podiam estar sentados no banco da praça ou em um encontro despretensioso, enquanto andavam entre os frequentadores.

Entre essas atividades culturais fizemos teatro, um deles foi transmitido pela TVE, sobre os contos infantis. Das apresentações a que mais gostei foi a da quinta série, quando estudamos a imigração italiana e fizemos a dança da “Vindima” no pátio da escola (1975). Nas aulas de artes aprendíamos a escutar músicas clássicas e interpretá-las através da pintura ou do desenho. Mas isso tudo era sempre bem vigiado e direcionado, os pensamentos eram livres, porém nem todos podiam ser externados. Nem tudo eram flores, aconteceram alguns episódios constrangedores

nesse período no final do primário. Minha mãe trabalhava, mas seu rendimento somado ao do meu irmão, mal davam para nossas despesas. Muitas vezes fui repreendida por não ter o material completo ou a saia não estar no comprimento adequado.

Ainda que nem todas as professoras no primário tenham sido tão ternas e compreensivas conosco, guardo com carinho esse período da minha vida. Fiz amigos e até hoje nos falamos, o contato cultural foi proporcionado, aprendi o respeito à hierarquia e a ser responsável. A escola encerrou suas atividades no ano seguinte.

Fundamental II

Aos 9 para 10 anos, com o término do fundamental I nossa turma se dividiu, alguns foram estudar em escolas particulares e outros foram para o Colégio Estadual Pio XII. Eu e umas poucas colegas fomos para o Ginásio Estadual Sir Winston Churchill, lá estudei de 1976 a 1978, (6ª a 8ª série) no turno matutino. A ida a escola, não era mais tão simples, não se tratava apenas de subir a rua e chegar à esquina, olhar para os dois lados e atravessar a rua, caminhar mais um pouco e chegar à escola. A nova escola era mais longe, ficava em outro bairro e para ir o ideal seria o ônibus, mas nem sempre era possível pagar as passagens. Na década de 1970 o governo municipal não tinha um programa de subsídio para passagens escolares, à solução era ir de ônibus e voltar caminhando, ou ir e voltar do mesmo jeito: a pé!

A escola era maior que a anterior e com mais recursos, a biblioteca era uma sala clara, com janelas amplas, mesas para o uso e possíamos ficha de leitura. A pesquisa entrou na rotina e foi o incentivo a virar uma "rata" de biblioteca. Alguns livros escolhidos para leitura foram: "O diário de Anne Frank," a "Moreninha", o "Moço Loiro" e "Poliana".

Na sexta-série (1976), a matemática junto com as outras disciplinas ficam mais interessantes.

Nas sétima série (1977), a Literatura divide minha atenção com as outras disciplinas e a carteirinha de sócia vai ganhando mais carimbos: Moacir Scliar, Manoel Bandeira, Monteiro Lobato. Duas vezes na semana durante o período da tarde era para aprender violão e flauta doce.

Mas a História Geral me fascina, fico mais curiosa sobre os conteúdos, às pesquisas exigem uma maior dedicação, garantida pelas idas e vindas da biblioteca pública em Porto Alegre. O prédio histórico é imponente, nele a atmosfera intelectual esta impregnada e para mim tinha um ar de mistério. Consultas às enciclopédias Barsa, Delta Júnior (tínhamos alguns exemplares em casa) e Delta Larousse, torna-se uma constante em minha rotina.

Na oitava série (1978), além das disciplinas básicas foram acrescidos os estudos de Técnicas Comerciais e Indústrias, ao currículo no turno inverso. Consistia em aprender a trabalhar com madeira, couro, metal cobre e noções de contabilidade, isso atrapalhou um pouco minha exploração na biblioteca e desenvolveu meu lado artesã, mas o contábil nem tanto.

O método era o tecnicista, de competências e aprendíamos tudo de forma mecânica, sem chance de questionar ou argumentar. Tempos da mordaza, as professoras quando tocavam no assunto do comunismo e socialismo, pois constava no livro, faziam questão de desmerecer o regime.

Continuei a retirar meus livros de leitura na biblioteca; Erico Veríssimo "O tempo e o Vento", "Ana Terra", "Dom Casmurro" etc. O final de ano veio e com ele a formatura e missa para comemorar.

Ensino Médio

Iniciei o ano letivo de 1979, aos 12 anos e em abril completei 13 anos, a maioria dos meus amigos e colegas de novo foram para o Colégio Estadual Pio XII. Eu fui para Escola Estadual de 2º Grau Senador Ernesto Dornelles no curso científico em Nutrição, por minha escolha. Fui à procura de uma escola que tivesse algum curso profissionalizante que me identificasse, gostava de cozinhar então achei que era perfeito.

Ingressei nesta escola, sem a mínima ideia do que seria a primeira série do ensino médio (na época 2º grau). Menos ainda o profissionalizante em Nutrição. A adaptação foi algo que não aconteceu. Isso se deu por ter acontecido uma ruptura brusca na relação de ensino-professor-aluno, que ocorria no ensino fundamental e não se estabelecia no ensino de médio. Passei a me sentir deslocada, em parte pelas colegas serem de idade mais avançada, nesse momento a imaturidade fez diferença. Junto a problemas familiares, aliado ao fato de um ensino fundamental falho, pois não tivemos aulas de química, física e na matemática geometria era

simplesmente grego para mim. Mesmo com o esforço de minha mãe em pagar por aulas de reforço em química, foi em vão. O resultado é que reprovei nesse ano, repeti e no ano seguinte e passei. Então a realidade bateu com força em minha porta e aos 14 anos deixei de ser apenas uma estudante. Mais um revés aconteceu, tive que sair da escola pois não podia mais estudar durante o dia.

No ano seguinte troquei de escola, turno e a opção no complemento dos estudos. Passei a estudar a noite, trabalhar durante o dia e cursar o profissionalizante em Contabilidade. A finalidade agora era me qualificar para o mercado de trabalho. A adultização atravessou minha adolescência (é bem verdade que um pouco mais tarde que meu irmão), adquiri responsabilidades que minha idade não permitia, como: aluguel de casa, luz, condomínio.

Terminei o ensino médio com o profissionalizante em 1982. Trabalhava na extinta Livraria e Editora Globo, onde tive o prazer de conviver com alguns escritores. Dentre eles Lya e Celso Luft e Mario Quintana. Com eles pude desfrutar de boas conversas (nas quais eu era apenas ouvinte) em alguns almoços e coquetéis em dias de autógrafos nos lançamentos de livros.

Nesse período da ditadura militar vigorava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 5.692/71, e sua principal característica foi transferir para a formação educacional, a contribuição decisiva no aumento da produção brasileira, o que significava ter um caráter profissionalizante.

Primeira Graduação (Incompleta)

Bacharel em Economia

Por não me sentir apta em passar em universidade pública e não ter condições financeiras para uma universidade particular parei os estudos com a conclusão do profissionalizante, então permaneci sem estudar até 1988.

Em 1989 incentivada pelo meu noivo (hoje meu esposo) e na época estudante de economia na Universidade Federal do RS, prestei vestibular para o curso de economia na Universidade do Vale do Rio Sinos – Unisinos. Essa universidade particular fica na cidade de São Leopoldo, 33 km de Porto Alegre, onde cursei os 3 primeiros semestres, todos financiados pelo programa de crédito educativo da Caixa Econômica Federal.

Casei em outubro de 1989 durante o curso, mas a distância de casa aliado à jornada de trabalho entre 9h e 10h diárias, serviram de estímulo para outro vestibular. Eu tinha dois critérios para escolha, deveria ser mais perto do serviço e

de casa e ser particular, para poder continuar a financiar meus estudos. A PUC (Pontifícia Universidade Católica) foi a universidade escolhida. O curso permaneceu o mesmo e nela cursei mais 6 semestres. Devido a outros acontecimentos familiares me afastei definitivamente da universidade.

O ingresso no Curso de Pedagogia

Vestibular de 2013 na Universidade de Brasília – UnB

Afastada a muito tempo de uma atividade acadêmica não acreditava mais nessa possibilidade se realizar. Por diversas vezes durante nossos encontros familiares, os filhos e meu esposo tocavam no assunto, mas eu refutava afirmando que meu tempo havia passado. A insistência maior vinha da nossa filha, que já estudava na Faculdade de Saúde da UnB.

Durante uma dessas conversas em família sobre minha volta à vida acadêmica, concordei em aceitar a sugestão. Meus filhos primeiro pensaram em economia, descartei a possibilidade. Iniciaram a busca por um curso e achamos que meu perfil se encaixava no descritivo do curso de Pedagogia. A razão de toda essa movimentação em voltar a estudar, foi para estimular meu filho. Ele estava para fazer o segundo vestibular e na eminência de desistir, propus de juntos enfrentarmos o vestibular. Eu desacreditava completamente na minha aprovação, não cumpri perfeitamente com o acordo de estudar com ele, só o ajudava em algumas dificuldades que tinha em português, história ou nas redações. Em química (a mesma matéria que me reprovou) a irmã dele nos ajudou.

Quando recebi o resultado do vestibular, eu estava trabalhando, meu esposo é quem foi o portador da notícia. Naquele instante senti um misto de alegria, perplexidade e tristeza, por que meu filho não obteve o mesmo sucesso.

Em decorrência desta empreitada estou cursando o 8º semestre de pedagogia e prestes a concluir o curso. Quanto ao meu querido filho, passou no ano seguinte para licenciatura em Educação Física na UnB e está feliz, embora ainda enfrente as dificuldades dele no aprendizado.

Disciplinas cursadas que foram minha inspiração durante a formação na Pedagogia

São muitas as disciplinas que me inspiraram nessa caminhada, mas as que despertaram meu interesse aquelas que atuam na área do cognitivo, e comportamental. Começando por Perspectiva do Desenvolvimento Humano com a Drª Sandra Ferraz. Falar sobre o desenvolvimento humano parece óbvio no senso

comum, mas ao aprendi na disciplina que vai muito além do tempo cronológico do sujeito, suas experiências e suas expectativas. Existe toda uma complexidade dentro de cada sujeito, em cada etapa da vida e como acontece o seu desenvolvimento físico e mental. Estar atento se o desenvolvimento ocorre de acordo com a etapa em que nosso educando está, faz parte de nossa atribuição.

Continuando com a Psicologia da Educação foi interessante estudar a essência da psicologia, as teorias psicológicas e sua conexão com a educação. Dr^a Alia Barrios ensinando sobre essas teorias mostrou que se dá a interação do ensino/aprendizagem e que intervêm e embasam a educação no Brasil.

Educando com Necessidades Educacionais Especiais com a mestre Liège Gemelli Kuchenbecker, me fez conhecer o sujeito por traz do silêncio, da escuridão que muitas vezes enxerga além de pessoas videntes. Assimilei que pessoas com a Síndrome de Down possuem os mesmos sentimentos, mas com uma compreensão de mundo diferente, pronto fui cooptada.

Na sequência a da Aprendizagem e Desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais Específicas, com a Dr^a Silvia Orrú aprofundei nas teorias de aprendizagem aliados aos sujeitos com suas singularidades na Surdocegueira em que as mãos ouvem e falam, Autismo um mundo secreto, Surdez, Dislexia etc. Nessa disciplina a Surdocegueira foi meu estudo para isso criei um blog: <https://surdocequeirapnee2014.blogspot.com.br/2014/10/1.html> .

Todas essas disciplinas, as que estão ligadas as Políticas Públicas de Educação e as outras coligadas a Educação Infantil como a: Processo de Alfabetização e Letramento, configuram o meu eu como futura Educadora.

No entanto, essas disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, com suas/seus excelentes mestres e doutoras (es) como educadoras (es), ficam incompletas sem a aplicação da práxis e a extensão em pesquisa. São insuficientes para atingir o objetivo final, que é a formação do profissional da educação através de um projeto pedagógico inovador e emancipatório.

Minhas experiências práticas se concretizaram nas atividades de dois projetos que fiz com a orientação da Dr^a Fernanda Cavaton, sobre a Importância da oralidade através da contação de história como prática educativa na educação infantil. Os projetos foram voltados para a alfabetização de crianças na educação infantil e até

as séries iniciais. Essas experiências vêm a reforçar a relevância da práxis ao curso de Pedagogia.

No segundo período de 2015 foi quando a oportunidade surgiu em relação ao Programa de Iniciação Científica. No final da aula de Políticas Públicas quando a professora Raquel Moreas nos fez o convite para participar, seriam três vagas. Me candidei a vaga e no ano seguinte quando o projeto foi aprovado, comecei a me identificar com o processo de pesquisa, com nossos encontros para debatermos o tema e nas dificuldades que tivemos que transpor.

A seguir, apresentarei a parte que me coube em nossa pesquisa de Iniciação científica sobre os Cursos de Pedagogia a Distância no Centro-Oeste, com o caso do Curso de Pedagogia a Distância na UnB.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Ao longo das décadas a educação no Brasil vem passando por várias reformas em busca de melhorias no ensino, no intuito de alcançar a qualidade. O curso de Pedagogia tem acompanhado essas alterações e contribuído com a formação de educadores, levando a educação a onde fisicamente não seria possível, por meio da Educação a Distância.

Na Constituição Brasileira de 1988, os artigos 205 e 206 afirmam que:

“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.”

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- [....]

E para isto foram criados programas de formação de professores nos meados dos anos de 1990 e políticas públicas voltadas para educação. O crescimento foi favorecido e estimulado no cunho da popularização à educação superior, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, apontado no art. 80. Regulamentada no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. O progresso e a disseminação de programas de ensino a distância, abrangendo os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, se deu com o incentivo do Organismo Estatal (SCHNEIDER, 2013, p. 208). Porém a instituição do sistema da Universidade Aberta, aconteceu alguns meses depois em 2006 pelo Decreto nº 5.800.

Este trabalho é uma parte da pesquisa do PIBIC, que tem por finalidade investigar em que medida as instituições de Pedagogia a Distância, estão realizando uma formação educacional que forneça subsídios para uma transformação cultural por meio de uma inovação emancipadora, a partir do projeto político-pedagógico.

Como há 13 instituições nesse Estado que realizam a formação em Pedagogia à Distância, fizemos o estudo na Pedagogia da Universidade de Brasília, que nessa modalidade oferta o curso para o Estado de Goiás.

Desde 2007 a Universidade de Brasília oferta cursos de licenciatura. Chegando a ser oferecidos oito cursos em 2013, com aproximadamente 5 mil alunos interligados. Atendendo polos municipais e estaduais nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. O curso de Pedagogia a distância da FE, se encontrava inserido nesse cenário. A escolha por essa instituição foi justificada por seguir os seguintes critérios: tem abrangência nacional, nota ENADE acima de 3 e o quantitativo de formandos necessário.

Como metodologia, utilizou-se de Veiga (2003) a categoria de inovação no projeto político-pedagógico o qual implica dois tipos: inovação reguladora (rearticulação do sistema, introdução acrítica do novo no velho) e inovação emancipadora (processo de vivência democrática e todos são convidados a participar). Na análise qualitativa dos dados, usamos, ainda, como matriz as tendências pedagógicas de Saviani (2007a; 2007b) combinadas com Ghiraldelli Jr (2000).

Ghiraldelli Jr (2000) faz sua análise sobre a filosofia da educação no Ocidente Moderno e Contemporâneo, no Brasil, na contribuição de Paulo Freire junto com o alemão Herbart e com o norte-americano Dewey, que são a elaboração das vertentes primárias da pedagogia moderna. O pensador elaborou um quadro em que ilustra as Teorias Educacionais, o qual foi adaptado pela professora Raquel de Almeida em nossa pesquisa. Aproveitado para incluir o outro filósofo brasileiro Saviani, para que também pudéssemos retratar melhorar as teorias apresentadas a seguir:

Tabela 1: Teorias Educacionais e Didática

Teorias Educacionais					
Passos	Herbart (Tradicional)	Dewey (Escola Nova)	Freire (Libertária)	Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica)	Pós-Moderna
Passo 1	Preparação	Atividade e Pesquisa	Vivência e Pesquisa	Prática Social	Apresentação de Problemas
Passo 2	Apresentação	Problemas	Temas Geradores	Problematização	Articulação entre os Problemas apresentados e os da Vida Cotidiana
Passo 3	Associação	Coleta de Dados	Problematiza- ção	Instrumentação	Discussão dos Problemas através de Narrativas Tomadas sem Hierarquização Epistemológica
Passo 4	Generalização	Hipóteses e/ou Heurística	Conscientização	Catarse	Formulação de Novas Narrativas
Passo 5	Aplicação	Experimentação e/ou Julgamento	Ação Política	Prática Social	Ação Cultural, Social e Política

Fonte: adaptado por Profa. Dra. Raquel Moraes; Ghiraldelli Jr (2002).

Na metodologia de pesquisa usamos; os dados documentais e bibliográficos e questionário misto, na ferramenta Google.docs.

Inovar na educação se torna indispensável para a evolução nos processos educacionais na sociedade. A emancipação é feita com a participação da sociedade, da comunidade escolar, compreendendo todos que participam dela, na avaliação dos processos educacionais.

Desta forma, o presente trabalho visa contribuir para a análise das concepções pedagógicas que permeiam a Educação a Distância, aparecendo cada vez mais implementada e expandida em nível nacional.

Enfim, é significativo realçar a continuidade na realização de pesquisas e debates sobre a Educação a Distância. Verificar se a amplitude pelo país nessa modalidade, que está sendo implantada nas instituições é com o propósito de uma “educação para todos”, emancipatória, libertária e de qualidade. Para isso é importante à contribuição efetiva dos educadores e educandos nas investigações.

OBJETIVO GERAL:

Investigar as tendências pedagógicas que o curso de Pedagogia a Distância da UnB está propondo e assim identificar o modelo pedagógico orientador.

Objetivos Específicos:

- Analisar o projeto político de formação do curso investigado;
- Desvendar os interesses norteadores desse curso;
- Verificar qual é dos tipos de inovação está vigente no projeto político pedagógico.

O intuito desta pesquisa é contribuir na investigação mais geral que busca verificar se a inovação emancipadora se faz presente no projeto político pedagógico ou se é a inovação reguladora com o modelo das competências do Banco Mundial utilizada para treinar trabalhadores para o capital é que norteia essa formação.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo apresenta os conceitos utilizados nesta pesquisa sobre o curso de Pedagogia a Distância da UnB: a relação teoria e prática na pedagogia e inovação.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Falar em pedagogia, discutir as correntes pedagógicas e a relação que há entre teoria-prática, logo o pensamento se remete a Saviani. Como filósofo da educação ele procura contextualizar o conceito histórico e teórico da pedagogia em seus livros destinados a esse tema.

1.1.1 A relação teoria e prática na Pedagogia

Saviani (2007b) analisa a relação teoria-prática e a principal implicação em que origina as duas grandes correntes pedagógicas que deságuam em um impasse que nutre o “caráter polêmico da pedagogia”.

Historicamente na civilização ocidental a pedagogia foi se consolidando em paralelo à educação, percebida como método de aprender ou de instaurar o processo educativo. O esforço gradativo do homem em entendê-la e na procura em interferir nela intencionalmente, vai se concebendo em um saber distinto. Saviani (2007b, p.100) explica que “desde a paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia.”

Nesse registro, com o passar dos séculos a pedagogia se fortaleceu ligada à prática educativa, se estruturou com um rico legado teórico e científico a respeito da prática educativa que tem a obrigação contínua com seu desenvolvimento, em razão de ser objeto de incontáveis negações na história do pensamento humano.

O conceito de pedagogia traçou sua referência em duplicidade já na Grécia. Por um lado, criou na filosofia um estreito reflexo, formado na atribuição ética que orienta atividade educativa. Por outro lado, encontra o que é intrínseco na paidéia, o propósito do empirismo e da prática, conhecida por formar a “criança para a vida”, reforçando a questão metodológica contida no significado etimológico da pedagogia como modo, rumo: no conduzir a criança. No século XVII, essas duas derivações penderam para a unificação. Comênio tenta solucionar a questão da metodologia na pedagogia, o que o levou a produzir um método pedagógico que fez em seu compêndio da didática: “a arte de ensinar tudo a todos”. Mas foi Herbart quem identificou as duas questões distintas da pedagogia tradicional: “os fins da educação”, a pedagogia por obrigação se estabelece baseada na ética; “e os meios educacionais”, a própria pedagogia se estabelece apoiada na psicologia. Nesse

instante, a disciplina universitária de pedagogia se solidificou, especificando “como espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais” (SAVIANI, 2007b, p.100).

Na esfera do ideal, a pedagogia no seu aspecto positivo se dilui na filosofia, entendida como filosofia aplicada ou filosofia da educação. Argumentando sobre esse aspecto, é citado por Saviani (2007b, p.101) o exemplo negativo expressado no juízo de Gentile: a pedagogia é o “tormento da nossa escola normal que desejaria ser o tormento das universidades e de todos os futuros professores, ensinando-lhes aquilo que não pode ser ensinado”. Saviani (2007b, p.101) explica a razão dessa negação, é que de fato Gentile nega a lógica entre a “ética e psicologia explicitado por Herbart”. Na opinião dele como seguidor do idealismo, “a pedagogia se identifica com a filosofia”. Interpretando a educação como a progressão “do próprio espírito e o ensino como teoria em ato”, pois Gentile concebe que o “método é o próprio professor, que não pode se sujeitar a nenhuma programação didática: o método não pode ser ensinado”. Originando assim, sua expressão talhada, que rejeita totalmente a “identificação da pedagogia com a metodologia do ensino ou didática”.

Dando continuidade ao pensamento de Saviani (idem, idem), cita Durkheim (1965) que na esfera do positivismo, entendia a pedagogia em sua origem foi integrada à prática educativa, ele também se referia à pedagogia como “a teoria prática”, com o interesse da concretização no milagre educacional, se contrapondo à teoria científica, que se interessa sobre o pensamento do feito educacional, função dada à sociologia da educação. O que mais tarde dentro do positivismo mostra o esforço de dar à pedagogia um cunho científico. Contudo, a pedagogia ao invés de galgar a sua autonomia, só mudou a sua resignação. Abandonou a filosofia e passou a se resignar as ciências empíricas, servindo de modelo para pedagogia. No final de 1970 foi quando a pedagogia seguiu para a autonomia científica e deixou de sofrer questionamentos, como é capaz de ser assegurado por Schmied-Kowarzik, Frabboni e Genovesi. O autor em contraponto se aporta a Schmied-Kowarzik (1983, p.7, apud SAVIANI, 2007b, p. 101), diz que a pedagogia é “justamente uma das ciências práticas mais ricas em tradição”. A articulação entre a educação e a pedagogia ligadas aos conhecidos novos paradigmas, ficou a cargo de Franco Frabboni. Quanto a Genovesi (1999, p.79-80, apud SAVIANI, 2007b, p. 101) em sua teoria assegura claramente:

A pedagogia é ciência autônoma porque tem uma linguagem própria, tendo consciência de usá-la segundo um método próprio e segundo os próprios

fins e, por meio dela, gera um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas sem o que lhe seria impossível qualquer construção de modelos educativos.

O filósofo traz que em conformidade com Genovesi (idem, p. 98, apud SAVIANI, idem, p.102), a pedagogia quanto ciência tem atribuição de ofertar métodos efetivos sobre a questão da formação do sujeito “racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos”.

Durante séculos o aspecto mais marcante da pedagogia pode ser reconhecido na relação teoria-prática, compreendida como “teoria da educação” ou “teoria da prática educativa”. Entretanto Saviani (2007b, p.102) chama a atenção que a máxima não é verdadeira: “Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia.” A pedagogia, quanto teoria da educação, procura solucionar, o dilema da relação educador-educando, ou a relação professor-aluno, norteando o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, as teorias que investigam a educação sem objetivar a formulação das diretrizes que norteiem a prática educativa não se fundamentam como pedagogia.

As inúmeras percepções de educação na pedagogia podem ser reunidas em duas grandes tendências: a primeira seria concebida pelas percepções pedagógicas que priorizariam a teoria sobre a prática, o que levaria a diluir a prática na teoria. No contrário, a segunda convergência se constrói das percepções que condicionam a teoria à prática e no limiar, diluem a teoria na prática.

A pedagogia tradicional e seus modelos variados ficariam na primeira turma, considerando que a aplicação converge nas “teorias do ensino”. Na segunda turma se posicionariam os modelos distintos da pedagogia nova, na qual o foco é as “teorias da aprendizagem”.

A primeira é propensa a fundamentar o problema no quesito “como ensinar”, a resposta era a busca em elaborar metodologias de ensino. Ao invés a segunda, é propensa a fundamentar o problema no quesito “como aprender”, banalizando o bordão “aprender a aprender”.

A primeira tendência manteve o domínio até o fim do século XIX. No século XX a segunda tendência é que predomina. No entanto, sem excluir a percepção

tradicional que se opõe às “novas correntes”, cuja intervenção compete com elas sobre a prática educativa nas escolas.

As concepções tradicionais, desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller, desembocavam sempre numa teoria do ensino (SUCHODOLSKI, 1978, apud SAVIANI, 2007b, p. 103).

Quanto à formação intelectual, a escola era pensada e centralizada no professor, com a função de transmitir os saberes adquiridos intelectualmente, cabendo aos alunos absorver as matérias transmitidas. Nesse cenário, a teoria estabelecia e adaptava a prática munindo tanto de matéria como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. A tendência tem seu ápice nos meados do século XIX através da metodologia de ensino intuitivo centralizado nas “lições de coisas”, que traz em si o embrião da nova tendência.

Por seu lado, as novas tendências, ao contarem entre seus antecessores como Rousseau e tantos outros, até chegar ao construtivismo, continuam desaguando nas teorias da aprendizagem, ou na questão de como aprender onde o educando é o centro, entendendo a escola como um ambiente livre à criatividade dos alunos para interagir entre eles e o professor, constroem seus saberes e atingem a própria aprendizagem, pois o responsável é pelo seu devido processo de aprendizagem e o papel do professor é o de mediador.

A tarefa pedagógica tem seu eixo deslocado da clareza mental para a ação da prática, da perspectiva racional para a psicológica, dos teores cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. A característica dessas pedagogias é a prática se sobrepor à teoria, sem que as diretrizes comandem a prática e os temas são originados da atividade dos educandos acompanhada pelo professor. No começo do século XX, a tendência se fortifica e com a Escola Nova ganha hegemonia até o princípio da segunda metade do período, enfrenta debates críticos e garante seu domínio adquirindo novas variantes, é possível que atualmente haja mais propaganda.

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se

dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação (SAVIANI, 2007b).

Nesse cenário surge uma nova percepção pedagógica, formando um novo modelo de docente, que pode ter um resgate em Dewey que vê na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979, p. 176, apud SAVIANI, 2007b, p. 105).

O construtivismo de Piaget também realça a experiência do aluno atuando em prol de sua aprendizagem, mesmo que a fonte filosófica de Dewey, que se remete a Hegel, difira da de Piaget e se baseia em Kant.

Saviani (2007b, p. 105) relata que para Piaget (1983, p. 39) “uma epistemologia, em conformidade com os dados da psicogênese”, “não é empírica, isto é, resultante de observações, nem fundada em formas a priori ou inatas”, “mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas”. Dessa forma, Piaget apesar de iniciar por outra trajetória, está centralizando a dúvida do saber na prática que já existe ou aluno ainda a realizará.

Resumindo, deduz-se que as duas grandes tendências pedagógicas nos orientam para o paradoxo: elas se “revelam” coesas e aceitáveis, mas se supõe reciprocamente excluídas. Ao serem introduzidas nas escolas deixaram os professores à frente de um “dilema prático que é preciso analisar”. As divergências entre as duas tendências deriva de destaques distintos e na maneira que individualmente elas lidam com os diversos meios participantes do processo pedagógico.

A tradicional é a primeira tendência e destaca a teoria, reforçando a função do professor, percebido como possuidor dos conhecimentos que na teoria se fundamenta. Com a incumbência de ensinar aos alunos de acordo com os métodos de ensino.

A renovadora é a segunda tendência, com destaque na prática, reforçando a função do aluno, percebido como aquele que aprende apenas no exercício prática.

Sujeito da ação valoriza aquilo que lhe interessa no aprendizado, o professor o auxilia galgar a educação, construindo seus saberes pelo método de aprendizagem. Nessa comparação entre as duas tendências pedagógicas, a divergência presente entre a teoria e prática na educação se revela no contraponto aluno e professor. Saviani (2007b, p. 106) ilustra que no cotidiano, em sala de aula com regularidade os alunos reivindicam a prática como prioridade: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor é propenso a ser defensor da relevância teórica, afirmando que se a percepção não acontece no aprendizado, o será mais tarde socialmente ou profissionalmente: “não sejam imediatistas”, fala o professor aos seus alunos. “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo, para a vida de vocês”. Continuando a sua linha de pensamento, o autor conjectura que o aluno só consegue comprovar depois de concluir o curso, inserido profissionalmente, se foi positiva ou negativa a afirmação do professor. Porém, como não há retorno do “ex-aluno” a escola, com as evidências colhidas em seu experimento profissional, novos alunos repetem a mesma reivindicação. Ocasionando um ciclo vicioso, no qual o problema sendo insolúvel se desenha em um genuíno dilema.

No germe do dilema está a compreensão da conexão entre teoria e prática. Sendo ambas antagônicas, uma elimina a outra. Logo, “se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico”. Na medida em que o professor defende a teoria o aluno de sua parte defende a prática. Mesmo que perceba o antagonismo entre teoria e prática, e isso se traduza na conexão pedagógica, como o antagonismo entre professor e aluno, aceita-se parcialmente, que no processo pedagógico a teoria e a prática são essenciais.

O processo pedagógico condiciona a teoria e a prática, do mesmo modo o professor e aluno como membros inseparáveis. Nesse teor, nenhum dos extremos indispensáveis encontra solução para o dilema, se mostra por igual complexo, limitado e impraticável. Por isso que atualmente as tendências pedagógicas em vigência, não conseguem solucionar o dilema pedagógico. Saviani (2007b, p. 107) formula a questão: “existiria um outro caminho, uma outra tendência pedagógica que permitiria superar o dilema em que se encontram enredadas as tendências pedagógicas contemporâneas?” O pensador elucida que a resposta se encaminha para a validade da lógica formal ou das formas, enfim abstrata. Por ela ser construída na linguagem, não regula o que é pensado, mas “modos de expressão do

pensamento”. Enquanto que a lógica formal reflete sobre o instante crítico e o pensamento, procura se apossar do real concreto, no qual algo complicado alterca os dados contrários. O concreto pode ser entendido ao distinguir os seus dados, esses serem isolados e no mecanismo da análise ao separar “uns dos outros”. Esse mecanismo nos consente assimilar a realidade amplamente, numa dinâmica de ação e reação de “uns sobre os outros”. Dentro da história do pensamento humano, Hegel no começo do século XIX o explicita como a lógica dialética.

Deste modo, Saviani (2007b, p.108) define: “se a lógica formal é abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento”.

Compreendendo dialeticamente, ponderemos o dilema relacionado “entre teoria e prática”. Teoria e prática têm pontos em destaque e essenciais ao experimento humano, precisam ser examinadas na peculiaridade uma da outra que se diferenciam, porém são indissolúveis na definição e características mantendo continuamente uma em conexão com a outra. Por isso, a causa da teoria existir é a prática. A teoria só se compõe e se expandiu por fundamentar, ser a finalidade e o critério de verdade em função da prática. As dificuldades por ela tratadas são colocadas pela prática e o homem a ativa na tentativa em resolvê-las. Compete a ela elucidar a prática, transformando-a em sólida, lógica, resultante e eficiente. Logo, quanto mais consistente for à teoria orientadora da prática, tanto mais sólida e eficiente é a prática da atividade. Estudada dialeticamente, teoria e prática, em lugar de exclusão mutua, esses opostos se incluem.

Saviani (2007b, p.109) desenvolve o que descreve como verbalismo-ativismo como sendo a “prática sem teoria e o verbalismo é a teoria sem a prática”, ou seja, o verbalismo é a fala vazia, simplesmente a fala pela fala, e o ativismo “é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo”. Chegando ao ponto de esclarecer o “imbróglio” provocado pelo protesto “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”. O filósofo continua o seu relato, que em rigor o caso se apresenta da forma decorrente. Para os alunos, que movidos por um ativismo, criticam em nome da prática o verbalismo do professor, que eles pensam ser a teoria. O professor, por sua vez, defende seu verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática dos alunos, chamando-os de ativistas.

Assim é possível entender como as duas tendências pedagógicas são

atualizadas, lidando com a teoria e prática como extremos contrários e reciprocamente excludentes, se emaranham no dilema que nunca sairiam. Essa demanda encontra a solução para o dilema em nova formulação teórica que supera a contrariedade, articula teoria e prática, bem como o professor e aluno compreendendo esses extremos e movimentando o trabalho pedagógico.

Empreitada esta, que coube à pedagogia histórico-crítica. A educação reformulada é percebida como mediadora no interior da prática social global, se tornando o início e fim da prática educacional. Surgindo o método pedagógico que vem da prática social onde aluno e professor se inserem igualitariamente, embora em circunstâncias diferentes, propiciando uma ligação proveitosa em entender e encaminhar para a solução das dificuldades postas na prática social. Compete aos períodos medianos do método quanto à prática social, detectar a “problematização”, a “instrumentação” (ferramentas teóricas e práticas) e “catarse” (incorporar elementos que integram a vida dos alunos).

Saviani (2007b, p.113) se aporta em Gramsci que em 1932 nas suas Notas do Cárcere, para justificar o que considera como válida a direção para atuação do docente do Curso de Pedagogia. Ao invés de manter a polêmica entre as vertentes pedagógicas, determinadas tradicionais e renovadas, caberia aceitar “o convite para entrar na fase clássica”, aquela que já foi depurada, e após superados os elementos na circunstância da polêmica recuperando aquilo que tem posição constante por ter resistido “aos embates do tempo”. Ele ainda pontua que enquanto Gramsci escrevia as notas, simultaneamente aconteceu no Brasil o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Esse documento resultou da discussão e a busca por uma renovação no sistema educacional da época. A força motriz era a crença na construção de uma sociedade igualitária e democrática por intermédio da escola pública (AZEVEDO, 1994). Para os signatários essa seria a grande mudança, traria ao sistema educacional, a Inovação.

1.1.2 Inovação

O dicionário Aurélio define sucintamente o inovar por “introduzir novidades, em renovar; inventar; criar” e a inovação como “ato ou efeito de inovar”.

Nessa pesquisa utilizamos a definição ou conceito de inovação aplicado ao nosso elemento de estudo. Para entender o conceito de inovação no projeto político-

pedagógico aplicamos a teoria de Veiga (2003, p. 267), que sinaliza dois tipos de inovação: a inovação reguladora e a inovação emancipatória ou edificante. Por inovação reguladora temos a rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Já a inovação emancipadora é um processo de vivência democrática onde todos são convidados a participar.

1.1 *Inovação regulatória*

A inovação regulatória ou técnica tem seus alicerces epistêmicos apoiados “no caráter regulador e normativo da ciência conservadora”, como assegura Veiga (2003, p. 269), discernida, por um ângulo de uma análise irresponsável, de convicção regrada e por mensurar os fatos subordinados a um sistema de transformação pulverizado, impositivo e restrito. Por outro lado, a estagnação da conexão que potencializa as novidades nas ligações entre o ser, o saber e o agir. Para justificar a afirmação sobre esse tipo de inovação autora cita Leite (1997, p. 10, apud VEIGA, 2003, p. 270); “(...) é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória”.

Os procedimentos inovadores permanecem a ser guiados por interesses padronizados, de domínio oficial e de preparação centralizada. Caso a inovação seja deliberada, podem ser assimiladas pelas conjunturas orientadas pelos governantes.

Inserir a inovação no processo educacional significa despertar mudança, gerar o “novo”. Partindo da percepção que o ato de inovar está vinculado a incluir “algo” distinto no interior do processo, ocasionando alteração institucional retirada do contexto. Este sistema despreza as ligações de poder entre o organizacional e o âmbito coletivo mais abrangente.

A inovação regulatória ou técnica é implantada ao processo educacional, para produzir mudança, embora transitória e restrita. A inovação reguladora é se conectar ao sistema, tendo em vista a introdução acrítica do novo no velho. Permanece a formulação de projeto concentrado na perspectiva técnica, em desvantagem para as dimensões sociocultural e política. Aplicado ao projeto político-pedagógico, a inovação regulatória significa assumi-lo como um conjunto de atividades que vai gerar um produto: um documento pronto e acabado, cujo processo não se articula ao produto. Abandonando, assim, o produto processado coletivamente, pois não há mudança na produção do novo projeto pedagógico, o processo é apenas alterado.

Precisamente no projeto político-pedagógico a padronização orienta o processo inovador, por sua uniformidade e pelo controle burocrático.

O êxito no projeto político-pedagógico deve derivar da aplicação técnica do conhecimento. Ele traz a tendência político-administrativa ou empírico-racional.

Dessa forma, o projeto político-pedagógico, junta os princípios, embasamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso. As inovações regulatórias, ao gerarem indicadores de desempenho das instituições de ensino superior, terminam por converter tais indicadores em padrões para um parecer nos resultados e uma qualificação prévia. Para explicar melhor Veiga (2003, p. 272) resgata Veiga (2001, p. 47) em que ela diz “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

1.1.2.2 *Inovação emancipatória*

Veiga (2003) especifica que é um equívoco confundir inovação emancipatória ou edificante, com mudança, reforma, evolução, transformação ou invenção. A autora considera que a inovação é uma construção humana e que o cunho emancipador e argumentativo da ciência emergente, alicerçam os fundamentos epistemológicos.

A inovação busca se comunicar e dialogar com os diferentes sujeitos e com os saberes locais a realizar-se em um contexto sociocultural, inerente ao homem. Em que busca superar a pulverização das ciências e suas consequências para a vida do homem e da sociedade.

Por inovação emancipatória e sua articulação com o projeto político-pedagógico, Veiga (2003, p. 275) concebe que:

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.

Para Veiga (idem, idem) este instante é essencial para se prosseguir na elaboração de um projeto político-pedagógico, que suplante a reprodução acrítica, o senso técnico, que encontra na prática o empirismo.

Inovação e projeto político-pedagógico estão conectados. O processo está incluído ao produto, pois o produto final não é só a consolidação de um processo de inovação metodológica. Dentro de um projeto político-pedagógico em que o coletivo constrói, desenvolve, avalia, há também um produto inovador que causará “rupturas epistemológicas”. Não separamos o processo do produto.

A inovação emancipadora é um procedimento de viver a democracia na comunidade universitária. Na medida em que a comunidade acadêmica composta por todos os elementos que participam dela, se comprometem em acompanhar, particularmente, as “escolhas das trilhas que a instituição irá seguir” (VEIGA, 2003, p. 279).

Em vista disso, os teóricos Saviani (2007b) e Veiga (2003) foram aplicados nessa pesquisa. Para entendermos por meio de seus conceitos, a Pedagogia e sua relação com a teoria e prática. Por sua vez como a inovação reguladora ou emancipadora se manifesta na Educação a Distância na UnB. Essas duas vertentes de pensamentos também contribuíram para desenvolvermos na pesquisa, a nossa Metodologia.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O corrente capítulo é destinado à descrição dos aspectos referentes a trajetória metodológica percorrida para a execução da pesquisa relatada nesta monografia. Para tal, são dissertados: o tipo de pesquisa realizada, o contexto da pesquisa, a descrição dos participantes, o problema de pesquisa e os instrumentos utilizados para a interpretação dos dados.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa dissertada nessa monografia se fundamenta na abordagem qualitativa, sobretudo por ser considerada relevante ao processo da pesquisa. Pois traz a possibilidade da inferência por parte do pesquisador, as reflexões, ampliando assim o estudo realizado.

Foi desenvolvida sobre o estudo de caso da Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília. Pois nessa modalidade desde 2007, o Curso de Pedagogia começou a ser ofertado a distância na FE. No intuito de alcançar o recurso para os polos nos municípios no Estado de Goiás, por intermédio do processo seletivo (vestibular).

Franco (2012, p.13) concebe que a análise de conteúdo, condiz com as hipóteses de um pressuposto crítico e dinâmico da “construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana” em diferentes contextos históricos, que na dinâmica da interação social desenvolvem representações sociais que se afirma entre a linguagem, pensamento e ação.

Para essa autora, a análise de conteúdo pode ser fundamentada na metodologia hermenêutica. Considerada uma das dimensões do exercício de compreensão e interpretação que o analista social se remete. Sendo que isso não elimina uma análise objetiva, lógica e formal. Dando seguimento a sua linha de raciocínio Franco (2012, p. 38) se apóia em Bardin (1977) e destaca que essa análise de conteúdo, deve ser pensada como grupos de métodos de investigação de comunicação. Pois usa processos organizados e objetivos de relato do conteúdo das mensagens...”a intenção da análise de conteúdo é a inferência”.

As categorias que guiarão a análise do PPC foram sintetizadas a partir a pesquisa de Raquel de Almeida Moraes, com os textos de Saviani (2007a; 2007b) e Ghiraldelli Jr. (2000).

A abordagem metodológica a ser adotada é a tipologia epistemológica crítica. Este projeto se fundamentou no materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels em meados do século XIX. Que trata a relação social situada na lógica da divisão de classe, e a mesma se encontra incorporada na razão da divisão do trabalho. Segundo Moraes (2003, p.112) Marx e Engels (1986, p.39) especificam que “ o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, toda a História, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’.

Para Moraes (2014), em razão do método materialista dialético, é imprescindível iniciar pelo ser social integrado nas interações educativas. Começando com a verificação dos subsídios mais simples, como o trabalho pedagógico dos sujeitos envolvidos até alcançar as relações determinantes desse trabalho. Consequentemente no Estado e as relações econômicas, sociais e culturais, se chegará ao abstrato, ao conhecimento dessa relação.

A proposta educativa de Saviani é subordinada à perspectiva dialética, do materialismo histórico, tendo estreito alicerce com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”.

Ghiraldelli Jr (2000) argumenta que o início do processo de ensino-aprendizagem, segundo a postura pós-moderna, se dá pela apresentação direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis questões culturais, éticas, étnicas, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes. Na sequência, o processo de ensino-aprendizagem visa relacionar as situações problemáticas e os problemas propriamente ditos com aqueles presentes na vida cotidiana dos estudantes, dos seus avós e pais e, enfim, do seu grupo social ou familiar ou de amigos e até mesmo do seu país.

2.1.1 Contextualizando a pesquisa

Diante do alcance das instituições mapeadas no estado de Goiás e Distrito Federal que ministram o Ensino a Distância, encontramos 13 instituições. Seleccionamos para investigação em pesquisa de campo, o Curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília no Distrito Federal, por atender nessa modalidade o Estado do Goiás/Região Centro-Oeste e por seguir os critérios: abrangência nacional, nota ENADE acima de 3 (a nota no Enade: 4) e o quantitativo de formandos.

Nesse sentido, esta pesquisa investigou as ideias presentes no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília, pois ela contempla os polos municipais no Estado do Goiás. Além do projeto político pedagógico, procuramos nas inferências das respostas saber a quais interesses de fato as tendências correspondem.

É preciso que a pesquisa tenha fidedignidade, com a precisão para atingir o objetivo. Aplicando medidas psicológicas e sociológicas com resultados consistentes e regulares, centrado no contexto baseado na imparcialidade do material pesquisado na ausência de conclusões prematuras.

2.1.2 Procedimento da coleta de dados

Para isso, nossa fonte primária foi constituída pelo projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia a Distância. As entrevistas foram realizadas individualmente por meio de um questionário. Nele usamos perguntas mistas, o que significa perguntas quantitativas e qualitativas, as quais foram subdivididas em blocos para uma melhor compreensão do entrevistado e feito na ferramenta do Google-docs. Disponibilizado no primeiro momento pela coordenadora na plataforma do curso [//aprender.ead.unb.br/](http://aprender.ead.unb.br/) (antigo moodle.unb) para que os outros coordenadores (pedagógico, tutoria e de polo), supervisor e equipe de tutores (presenciais e a distância) respondessem.

Na escolha dos entrevistados os parâmetros escolhidos foram: o acesso e a aceitação por parte dos que responderam o questionário e também os sujeitos implicados no curso a distância.

No segundo momento debatemos sobre qual seria a melhor alternativa em ampliarmos nossas amostras. Das opções sugeridas, concluímos que as redes sociais seriam a solução mais viável. Sendo assim, incluimos outros entrevistados. Dessa vez seriam os estudantes de EaD/UAB 4/2017.

Após o retorno nas redes sociais, encerramos a coleta de dados. Com o encerramento dessa fase da pesquisa, passamos a fase seguinte no processo, os Resultados e a Discussão.

CAPÍTULO - III RESULTADOS e DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos o projeto pedagógico do curso de pedagogia a distância da UnB, o resultado do questionário realizado no Google.docs, bem como nossa discussão a partir dos conceitos abordados no referencial teórico no capítulo anterior.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EAD caminha a passos largos no cenário da educação brasileira, no entendimento de sua organização em caráter social e do oferecimento de vagas. Ao fazer referência a essa modalidade de ensino, destaca-se uma educação que entre suas peculiaridades estão: a forma de ofertar, o distanciamento físico entre alunos e professores e o indispensável uso de ferramentas tecnológicas que estabelecem o diálogo entre os interlocutores (LOPES, 2014, p. 17).

3.1.1 O Curso de Pedagogia à distância FE/UnB: contexto, proposta, oferta, avanços e desafios.

O Curso de Pedagogia a distância da Universidade de Brasília (UnB) na Faculdade de Educação (FE) foi desenvolvido no domínio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), período e ambiente no qual os professores vivenciam suas práticas pedagógicas.

A educação à distância (EaD), vem cada dia aumentando sua participação na educação no Brasil. Nos últimos anos a oferta na modalidade de educação a distância tem conquistado o seu lugar na educação pública superior. Essas ofertas de cursos de graduação à distância se proliferam, incentivadas pelas políticas públicas direcionadas a expandir e interiorizar a formação do professor e a educação superior. Acarretando em uma agenda inédita, envolvida com o aumento tanto de ofertas como do seu ambiente de atividade, nas universidades públicas brasileiras.

Das políticas públicas, ganha destaque a Universidade Aberta do Brasil, UAB, que é um sistema que integra as universidades públicas para ofertar cursos superiores, viabilizados pela educação a distância. O Sistema UAB foi instaurado pelo Decreto nº 5.800, de 8 junho de 2006, o qual tem por finalidade: “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, apud LOPES, 2014, p. 18).

A estratégia dessa política, no início, era voltada para que os professores de educação básica completas em sua qualificação. Após isso, com a necessidade crescente no ingresso de novos profissionais nas redes públicas de ensino e o requisito do título que os qualifica, esse favorecimento veio ao encontro à demanda na sociedade, como uma nova chance de formação para a qualificação e ingresso no ensino básico público.

Os acordos de cooperação são celebrados entre o Ministério da Educação (MEC) órgão de coordenação e financiamento, e os governos municipais e estaduais, responsáveis por manter as estruturas locais (polos de apoio presencial) que demonstravam o comprometimento na concretização dessa política pública de estímulo na formação docente em nível superior, na modalidade à distância. Assim, há a adesão da educação superior por parte das instituições públicas (Ipes) e a UAB na oferta de formação inicial e continuada de professores.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que organiza essa política, no ano de 2013, o conjunto de instituições públicas de ensino superior, que ofertavam curso de graduação à distância eram 96 (noventa e seis). Com 200.000 (duzentos mil) alunos conectados a mais de 600 (seiscentos) polos, nas cinco regiões brasileiras.

A UnB faz parte desse conjunto, sendo pioneira em usar tecnologia na educação, pois desde 1970 também na modalidade à distância oferta cursos. Esse *know how* agregado na área traz o reconhecimento no contexto da educação nacional e por isso a UnB participa da UAB desde o começo, como o projeto piloto no curso de bacharelado em Administração. A oferta de graduação a distância foi estendida e em 2007 para os cursos de licenciatura. Em 2013 eram oferecidos oito cursos na formação inicial com cerca de 5 mil alunos conectados a mais de trinta polos municipais e estaduais nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. O curso de Pedagogia a distância da FE, se insere nesse cenário.

3.1.1.1 A oferta do Curso de Pedagogia à distância no âmbito da UAB: questões iniciais.

O curso de Pedagogia a distância começou a ser ofertado na FE em 2007 com a intenção de ampliar a assistência a outros municípios, estados e interior do país, possibilitando a admissão na universidade pública mediante processo seletivo (vestibular). Os três primeiros ingressos de estudantes foram em: 2007, 2009 e

2011. Há pouco tempo em 2014 a turma UAB 4 (quatro) abriu a oferta do curso, em vigor até 2018. No entanto, a faculdade com o curso de Pedagogia nessa categoria educativa, já tinha experiência. Durante o período de 2002-2006, a FE ofertou o curso de Pedagogia para Início de Escolarização (PIE) e o curso de Pedagogia (PED/Acre), nos anos de 2007-2011, para professores da ativa. As portas da FE foram abertas para formação superior a 760 candidatos aprovados a cursar Pedagogia nessa modalidade, que foram distribuídas entre: o estado de Goiás, Bahia e Acre durante os períodos 2/2007 até 1/2014.

Lopes (2014) ressalta o crescimento na demanda das populações no interior em relação à educação superior pública à distância. Essa procura aliada à expertise que vem se estabelecendo no curso de Pedagogia, tem suscitado uma discussão relevante na FE sobre formar pedagogos nessa categoria, que reflete significativamente no aumento de vagas.

Dados levantados em pesquisas recentes demonstram a importância que o curso de Pedagogia a distância tem provocado em um coletivo social em potencial que simboliza esta modalidade a relevância de uma oportunidade na graduação em instituição pública. Para esses sujeitos, a maioria composta por adultos trabalhadores, residindo no interior do país, em particular professores da educação básica, a educação a distância da UAB torna-se a única porta de acesso ao ensino superior público.

A Coordenação do curso realizou um estudo através dos editais dos vestibulares para entender de forma a UAB, quanto à política pública, tem efetivado suas propostas. Partindo das análises efetuadas quanto ao perfil dos alunos matriculados nos diferentes anos, houve a inferência de que o Curso de Pedagogia a distância da FE/UnB vinha colaborando para atingir os objetivos do programa. Considerando a “democratização e interiorização do acesso à educação superior pública,”..., na formação docente por meio da educação à distância (LOPES, 2014, p. 22).

Lopes (2014) observa que a graduação de professores atribuída ao curso se confirma pelos dados na continuidade dos alunos no processo de formação. De acordo com elementos colhidos de matrícula inicial e final nas turmas UAB1 (2/2007-2/2011) e UAB2 (1/2009 – 2/2013), a taxa média de continuidade no curso é por volta de 50%, em um dos polos atingindo quase 90%. No entanto, é comum

identificar em outros cursos à distância que a média de conclusão é bem modesta relacionada aos matriculados.

Por outro lado, os mesmos dados revelam um dos primordiais desafios que se apresenta aos estudantes implicados na educação à distância: a evasão. Existe uma perda gradativa e importante de estudantes durante o decorrer do curso. A autora explica: “Essa perda se dá, marcadamente, no início do processo” (idem, p. 23) ao apresentarem taxas entre 15% e 30%, considerados elevados na descontinuidade do aprendizado pelos alunos. Apesar disso, não há uniformidade nessa situação. Níveis parecidos são apontados para a evasão em poucos polos e com potenciais diferentes, centralizados. Contudo, encontram-se polos com índices elevados de deserção, de 30% e 50%, porém um dos polos tem destaque com taxa de evasão bem inferior, por volta de 10%.

O desafio em entender o que geravam as evasões, levou a realização de uma pesquisa para que fossem identificadas as causas e compreendidos os fatores que dificultavam a permanência dos estudantes no processo formativo foram propostas ações de gestão para reduzir esse obstáculo.

Com base nos resultados do estudo anterior e da referida pesquisa sobre os fatores (estruturais, pedagógicos, socioambientais e psicológicos, pertinentes à suspensão dos estudos), as universidades tradicionais estruturadas para a oferta de cursos presenciais, ainda não evoluíram por completo os sistemas “administrativos, pedagógicos e institucionais” para atender as peculiaridades da educação à distância. (LOPES; LISNIEWSKI; JESUS, 2012, apud LOPES, 2014, p.24.)

As autoras finalizam dizendo que propor ofertas de cursos de formação acarreta em aprimorar as políticas para expandir a educação superior à distância, com vários desafios e mostrar incentivo progressivo na oferta educacional nesse nível.

3.1.1.2 *O projeto acadêmico do curso de pedagogia a distância da UnB*

A FE decidiu por fundamentar o curso de Pedagogia a distância da UnB/UAB por ter o projeto acadêmico do curso igual ao do curso presencial, no teor dos princípios “fundantes, bases epistemológicas, princípios norteadores, objetivos e base curricular”, no que reafirma o compromisso primordial da faculdade com a formação do pedagogo, nas duas modalidades ofertadas. Assim a FE validou a

imposição da norma legal, de que o diploma recebido pelo pedagogo da universidade, tanto os cursos presencial como a distância fosse o mesmo (LOPES, 2014, p. 24).

As ofertas à distância e presenciais aproximadas, retratadas na concepção de um único projeto político e na composição do fluxo curricular, adequados às especificidades da educação à distância consideram dois princípios essenciais que norteiam a implantação do projeto: a participação massiva dos professores do quadro da FE na oferta e a confiança inata na confluência entre as modalidades presencial e a distância, em sistema concomitante de renovação e aprimoramento.

A portaria do MEC de nº 1.134, aprovada em 11 de outubro de 2016, que revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, estabelece:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, resolve:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no art. 1º deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância, conforme disposto nesta Portaria, para fins de análise e avaliação, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Art. 4º Fica revogada a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Esse ponto de vista inovador da modalidade e do curso investe, em dois sentidos básicos: respalda a obrigação da instituição com a oferta educacional e suplanta a ideia de que o presencial e a distância teria que ser diferentes em seu fundamento (LOPES, 2014).

Essa linha de pensamento que norteou naquele período o debate do projeto acadêmico do curso a distância, tem permanecido durante os últimos anos e permeia as discussões de docentes ativos na modalidade (baseados na extensa experiência no ensino, na pesquisa, na gestão no domínio) e no curso na FE. Para retratar esse posicionamento, Lopes (2014) se apoia na seguinte reflexão:

[...] a presença dos professores e a utilização das mesmas tecnologias em ambos os cenários torna-se cada vez mais comum, assim como as estratégias de aprendizagem baseadas nesses meios podem desenvolver-se e influenciar-se mutuamente. Entendia-se, à época, que um maior envolvimento institucional do quadro docente em ambas as modalidades pode ser caminho mais estimulante para mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, decorrentes da experiência com a educação à distância nos cursos regulares de graduação. Essa tem sido a referência fundamental dos professores que vêm atuando nas duas modalidades, sendo muito frequentes os depoimentos deles apontando a importância que sua vivência docente na graduação a distância tem representado para a mudança e aprimoramento de sua prática pedagógica no presencial. (LOPES; PONTES, 2012, P. 173-174, APUD, LOPES, 2014, p.23).

Atualmente o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia a distância, vincula-se a dois aportes: sua proposição desenvolvida na reestruturação curricular de 2002, fundamentada na teoria de Edgar Morin (2000a, 2000b, 2003) e a prática da Faculdade de Educação em educação a distância.

A educação a distância não é considerada na FE uma simples adaptação do presencial a essa categoria, nem representa a depreciação na formação do pedagogo.

Partindo do projeto universitário do Curso de Pedagogia à distância, a autora destaca dois elementos peculiares da proposição da Faculdade para a formação do pedagogo: a essência da formação e a área de trabalho do pedagogo. Em consenso com as diretrizes curriculares nacionais singulares (Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006), o curso visa a formação do Pedagogo, e a certificação o habilita para o exercício profissional para atuar no campo como: i) magistério, pesquisa e gestão na educação básica e ii) em ambientes institucionais; como escolas,

empresas, movimentos sociais, hospitais e outras organizações em geral. Como consta nos objetivos do projeto:

- a. formar profissionais capazes de articular o fazer e pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência;
- b. formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
- c. formar educadores de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais, considerando as diferenças individuais e grupais; e
- d. formar profissionais comprometidos em seu processo de autoeducação e formação continuada (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, apud Lopes, p. 26).

Ainda assim, o centro da formação está na “construção de uma identidade profissional dos pedagogos marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel sócio-histórico como educadores, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma”, no qual caracteriza particularmente o perfil, como um “sujeito investigativo, reflexivo, criativo, crítico e interessado em gerar conhecimento, gerir e ensinar em diversos espaços educativos” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p.11, apud LOPES, 2014, p.26).

Deste modo a conexão do curso com o tripé pesquisa-ensino e extensão acontece pelo cerne das atividades curriculares em volta de projetos integrados durante a trajetória acadêmica. A conexão da formação teórico-prática é ressaltada nas experiências vividas em circunstâncias reais e integradoras de aprendizagem. A formação do pedagogo integralizada acarreta em uma trajetória acadêmica por “disciplinas, projetos e vivências curriculares” totalizam em 3.240 e 216 créditos, cursados no decorrer de dez semestres letivos (LOPES, 2014, p. 27).

3.1.1.3 *Fluxo curricular*

No ponto de vista da formação epistemológica e profissional do pedagogo, no eixo estruturante da concepção curricular, um dos componentes considerado imprescindível é o constituído pelos projetos. Desde os primeiros semestres integraram os formandos que irão aos poucos, constituindo o fio condutor para sua

especialização ou escolha de exercício profissional e poderá ser seu trabalho de conclusão do curso. Do ponto de vista operacional, são características atribuídas a formação nos projetos:

- a) os projetos articulam ensino/pesquisa/extensão;
- b) são desenvolvidos no âmbito das diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo as distintas equipes de professores;
- c) são vivenciados durante os dez semestres do curso, a partir do primeiro semestre, articulando com os componentes diferenciados e práticas do fluxo curricular.

Dessa maneira, para entender a dinâmica de como eles se apresentam no fluxo acadêmico, segue uma síntese:

- Projeto 1 no qual o estudante é acolhido e inserido no contexto da profissão pedagogo;
- Projeto 2 foca em aprofundar os estudos sobre a Pedagogia e suas significações, a área de trabalho do pedagogo, o curso de pedagogia;
- Projeto 3 a proposta é acolher os estudantes em campos temáticos de projetos peculiares para ter a vivência dos processos educativos e de iniciação científica;
- Projeto 4 é correspondente ao estágio;
- Projeto 5 corresponde ao Trabalho de Conclusão.

O fluxo curricular vigente na Faculdade de Educação, concebido de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais se compõe da seguinte forma:

- i) Núcleo de Estudos Básicos, disciplinas obrigatórias e optativas em oferta e projetos 1 e 2;
- ii) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, Projetos 3 e 4 e 5;
- iii) Núcleo de Estudos Integrados, atividades individuais que articulam a teoria e prática, permitindo o engajamento dos graduandos em pedagogia academicamente orientados ao longo de todo o curso, mediante a iniciação científica em decorrência da integralização com os estudos independentes. Refletindo sobre os projetos serem o eixo estruturador do currículo de formação do pedagogo, a autora destaca “que esses núcleos não se completam em si mesmos”, e sim se entrelaçam (LOPES, 2014, p. 29).

3.1.1.4 *Financiamento e Gestão*

O Curso de Pedagogia a distância é desempenhado no ambiente da UAB e dos atos em estabelecer a educação à distância na UnB, instituição parceira, executora e certificadora do curso. Coordena todas as tarefas relativas à gestão da oferta.

A realização dessa coordenação é feita pela Coordenação de Ensino e Graduação a Distância (CO-EGD), fornece apoio nos processos de formação de equipes e de suporte tecnológico, ligada ao Decanto de Graduação/Diretoria de Ensino de Graduação a Distância, conectada a FE, da Coordenação do curso.

O curso conta com apoio financeiro do MEC da Fundação Universidade de Brasília (FUB) com fundos para a oferta, manutenção da estrutura física, tecnológica e de profissionais da instituição.

A gestão do curso a distância é de fundamentação democrática, por compartilhar com as equipes interdisciplinares dos espaços de debates, em atos de decisivos e de implantação de ações.

A Coordenação que tem vínculo direto com a FE da UnB é composta por professores do quadro da universidade. Que assumem cargos de coordenação-coordenador: do curso, de tutoria e pedagógico. Também constituem as equipes do curso, apontados a cada semestre pelos departamentos pertinentes, para a oferta dos segmentos curriculares. A equipe técnico-administrativa se compõe de: secretários e estagiários, durante a oferta de disciplinas contam com a equipe de tutores.

3.1.1.5 *Avanços e principais desafios*

Os avanços na atualização do Projeto Acadêmico de 2002 para 2007 e revisão em 2011 do projeto de 2007 (exigência do MEC) é considerável no andamento da formação do pedagogo no FE.

Dos desafios apresentados às equipes da Coordenação do Curso de Pedagogia à distância e a colaboração por parte do setor acadêmico, o mais expressivo é a formação do pedagogo. Por alguns aspectos, entre eles, a discussão atual sobre a própria modalidade e o outro no empenho em continuar em pauta a conversa em integrar a educação à distância a respeito da formação do pedagogo, o que continua sendo uma argumentação bastante controversa quando se refere na

faculdade à formação do pedagogo e a crítica ao projeto universitário inicial na revisão do currículo. Resgatar a ideia de um único projeto universitário e a oferta à distância incluída nesse cenário continuam a requerer energia e explanação seguidas. No que é imprescindível ao ansiado “processo de institucionalização da educação à distância na universidade” (LOPES, p. 31).

O desafio da oferta a distância não só considera aproximar o projeto com as diretrizes nacionais para a formação do pedagogo, pensando em validá-lo institucionalmente, mas também em refletir sobre as singularidades da modalidade, trazendo à realidade dos polos que são o apoio presencial frente às dificuldades dos alunos e formar bases de apoio sugerindo recursos para sua instauração. Não esquecendo, porém da manutenção na articulação entre as modalidades presencial e a distância.

Para atender as diretrizes nacionais, foram feitas adequações quanto às cargas horárias nos Projetos 4 (estágio supervisionado) e a função precisa para os estudos independentes e reduzindo a carga horária, com a extinção de uma das fases do Projeto 3. Depois de mencionarem ser baseado nos núcleos propostos nas diretrizes, organizaram o fluxo curricular.

A redução do curso de 11 pra 10 semestres dependeu de adequações para manter o equilíbrio e tempo nas ofertas das disciplinas dos projetos 3,4 e 5, cujo princípio foi viabilizar aos estudantes participarem em todas as fases nos semestres contínuos e manter presença atuante nos debates sobre a modalidade em vivência, puxando para o primeiro semestre a oferta da disciplina Educação a Distância.

No campo dos projetos é que tem aparecido a possibilidade de avanços significativos. O conjunto de atividades acadêmicas desenvolvidas além de atenderem as diretrizes e bases, para também ao foco e ao tempo, foram tomadas algumas providências:

- foi elaborado por parte da equipe de Coordenadores do curso e professores um documento orientador.
- criaram uma estrutura de apoio nos polos, visando a mediação do estudante com as equipes de docentes e a Coordenação do curso.
- prática de extensão conectando a formação do pedagogo no contexto, envolvendo a comunidade e o procedimento local.

- Projeto 5 teve um documento elaborado baseado em experiências coletivas. Finalmente, dividido em duas etapas semestrais e culminar num trabalho final de curso - TCC.

Contudo o desafio ainda permanece, em ampliar oferta de projetos de pesquisa pelos departamentos e professores.

Mesmo com avanços consideráveis, o currículo do curso a distância se mantém ainda muito trancado. As disciplinas são ofertadas em grupos de cinco a cada semestre, como em um curso seriado. No que não torna a oferta flexível, como propõe o Projeto Acadêmico. Com isso o estudante não pode cursar disciplinas fora do seu fluxo, fica impedido de fazê-lo no presencial, tanto na faculdade como na universidade e em qualquer licenciatura a distância.

A alternativa encontrada para amenizar esse entrave foi uma gradual convergência entre o curso e a modalidade. No entanto, o que seria uma possibilidade se tornou um desafio em busca de instrumentos graduais de convergência. Nesse sentido, pensando no curso, para os estudantes com pendências nas disciplinas a solução foi abrir oferta, livre de vínculo com turma ou polo, estando no fluxo ofertado ou em recuperação (cursando a disciplinas em oferta semestral paralelamente ao fluxo regular). Contando também com o experimento da oferta de verão, a prioridade é dos formandos.

O objetivo é gerar circunstâncias pertinentes para que os estudantes perpetuem no curso e o finalizem no tempo esperado. Ainda que tenham de superar condições pessoais, fatores marcantes que influenciam e incidem sobre o abandono dos estudos, como: a falta de seu equipamento, domínio limitado do computador e internet, a dificuldade na locomoção para o polo e tempo escasso para estudar.

Além dos ajustes, adaptações e avanços expostos, tem outros fatos a serem considerados, como trazer aos estudantes o sentido de pertencer à instituição. Isto significa que o estudante deve participar de maneira mais estável na rotina político-acadêmica da universidade. Esse avanço já aconteceu pelo direito à carteira estudantil, a acessar Biblioteca Central e seus serviços, ao Restaurante Universitário, Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. Ainda há desafios quanto a demandas político-acadêmica, como o resgate da monitoria e a participarem de processos eleitorais.

Todavia a instituição precisa garantir recursos e procedimentos que viabilizem que os ritos acadêmicos se realizem no local de sua realidade e os encontros

presenciais planejados aconteçam na hora marcada. Isso aproximaria mais os estudantes, tutores e professores, pois a comunicação ativa com os polos de apoio é imprescindível.

A maioria dos docentes da FE, já teve no curso sua experiência de docência, e vários abrangendo ensino, pesquisa e extensão. Lopes (2014, p. 34) ressalta “que o curso, em sua modalidade a distância, tem sido um importante espaço de pesquisa, tanto para professores e tutores como para estudantes” do curso presencial e a distância, “além dos mestrandos e doutorandos da faculdade e de outras instituições”.

O debate sobre o desempenho de professores tutores no curso se refere ao trabalho de docente no desenvolvimento de formação, porém não possui ligação real com a instituição. São selecionados por editais, no entanto, muitos terminam por não assumir as demandas do curso, principalmente “porque a tutoria não corresponde à sua atividade profissional principal”. Associado a esse quesito vem a parca bolsa, que dá o sentimento de desvalorização no seu trabalho e também a formação descontinuada pela ausência de uma política institucional (LOPES, idem, idem).

No entanto, é fundamental considerar a sobrecarga de trabalho e profissionalização, ou seja, a precarização nas equipes de apoio administrativo.

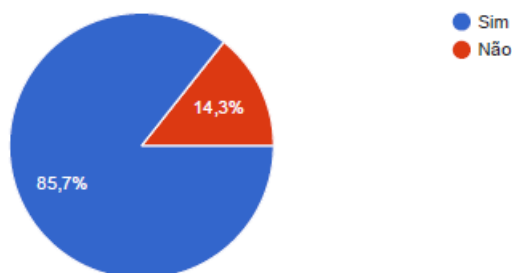
Logo, o problema de maior impacto na oferta da universidade para a graduação e na formação do pedagogo no curso a distância é o financiamento. A flexibilidade e a autonomia são particularidades da educação a distância, mas isso é contrário ao modelo atual de financiamento da oferta de graduação a distância pela instituição no domínio da UAB. No que parece ser o elemento crucial da institucionalização da EaD na universidade pública que se reivindica.

Considerando as pesquisas já realizadas na educação e a formação dos professores a distância, tanto dos professores leigos, quanto dos professores do Curso de Pedagogia, abrangendo elementos associados a esta formação: trabalho, comunicação, política, gestão, entre outros. Buscamos ao término desta pesquisa, ter noção de como o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância na UnB está aplicando a Educação Inovadora e Emancipatória.

Assim, buscamos subsídios para a análise dos rumos que esse curso está tomando, no questionário do extraímos os resultados.

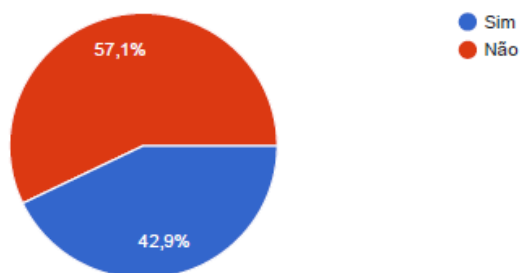
3.2 Resultados

Na primeira questão da coleta de dados (questionário), que foi quanto aos princípios constitucionais, constatamos que a maioria percebe a preocupação por parte da coordenação do curso e da instituição em atender esses princípios “apesar dos obstáculos, financeiros e de preconceitos entre os colegas” (85,7% responderam sim) e (14,3% não).



Já na segunda pergunta, tivemos um número maior (57,1%) naqueles que se mostraram contrários a essa percepção, justificaram afirmando: ser relativo, porque da gestão anterior, a até a presente Reitora, não tem uma política interna de inclusão da EaD enquanto um direito educacional, mesmo com os esforços da Coordenação Geral da UAB na UnB. Também em não perceber nenhum movimento inovador e de expansão. A universidade embora se determine por aberta a inovação e a participação, o ritual acadêmico exige um longo caminho para uma efetiva participação dos alunos.

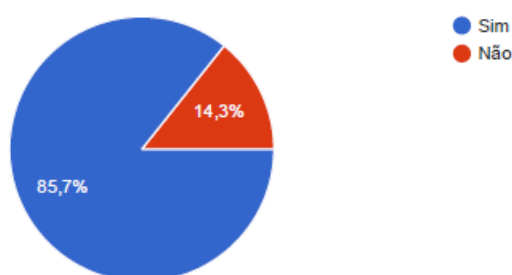
Para aqueles que percebem a preocupação com a política interna, efetivar esses princípios e representar a externalidade social, vinda da relação instituição-aluno (42,9%), citaram: a busca incessante para manter a qualidade dos cursos à Distância, o ingresso de pessoas negras a partir das cotas, além dos programas de bolsa permanência, dentre outros que facilita a continuidade nos cursos, o fato da UaB/UnB expor suas diretrizes e ao mesmo tempo promover oportunidades para àqueles que não conseguiram tudo através do diálogo.



O segundo bloco foi sobre a experiência ou a percepção na relação existente entre o tripé ensino-pesquisa-extensão. Para analisarmos a existência do tripé fizemos quatro perguntas.

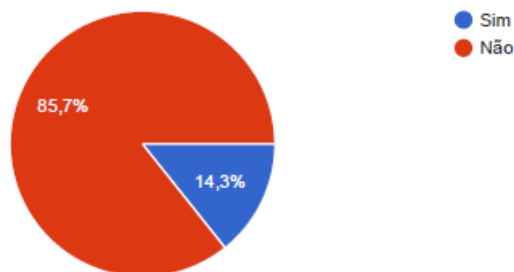
Na questão quanto a terem experiência ou existência da relação entre ensino-pesquisa-extensão durante o curso, embora tenham afirmando essa percepção (85,7%) encontramos fragilidades no processo por ocorrer em casos isolados de alunos ou atividades que fazem essa existente relação. Principalmente pela interrupção dos recursos que viabilizavam o tripé, o repasse financeiro da CAPES, órgão que gerencia essa política educacional, no semestre passado. Sinalizam avanços na perspectivas dos projetos, porém ao mesmo tempo esse é um limitador, pois esta com foco nas demandas dos professores, perfil e formação, ou seja no interesse do professor e não do alunos.

Da mesma forma a crítica feita a ausência de investimento por parte do governo e a importância dessa interação. Em que: “Apesar de não estar sendo oferecidos recursos para incentivo à pesquisa e a cursos de extensão diretamente ligados à Pedagogia no âmbito da UnB, está claro que essas três vertentes estão interligadas e que são absolutamente necessárias”. Por outro lado, nessas mesmas respostas positivas não houve uma absoluta compreensão por todos os entrevistados, do que referia à pergunta, podemos citar uma como exemplo: “As dificuldades maiores estão nos alunos do noturno devido a pouca oferta nesse turno” (Respondente).



Quanto a se há investimentos por parte da instituição no Curso de Pedagogia EaD/UaB, (85,7%) demonstram que de concreto não ter a percepção de algum investimento, por ora tem algumas pesquisas capitaneadas por professores, em outras ocasiões ha algum tipo de demanda pela extensão. Somente os necessários para o funcionamento do curso, ou ainda que atual gestão da Reitoria (Marcia Abrahão), esforços estão sendo feitos de modo a institucionalizar a EaD na UnB, o que também envolverá essa articulação. No entanto, (14,3%) acreditam que o curso

em si, com docentes e tutores, o uso da plataforma são investimentos para que estejam em pleno funcionamento independente de manifestações de greve ou de perda de verba enviada pelo Governo Federal.



Para fundamentar essa relação, dos teóricos usados no Curso de Pedagogia que se concretizam nas práticas, foi quase unanimidade Paulo Freire. Outros filósofos foram lembrados: Nóvoa, Gadotti, Morin, Piaget, Vygotsky, Tardif, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Demerval Saviani, Rubem Alves, etc. Especificamente na pesquisa: René Barbier. Mas oposto também apareceu: um entrevistado respondeu “Nenhum” e outro “nem sempre a pratica esta respaldada em teorias”.

Continuando nessa linha do tripé, as práticas encontradas no Curso de Pedagogia EaD/UaB, entre elas o PIBID/EAD tem sido uma experiência concreta de articulação ensino-pesquisa- extensão, a realização dos Projetos, sobretudo o 3 e 4, são uma possibilidade, no entanto, não está tendo a devida coordenação pedagógica nessa articulação. Foram mencionadas as pesquisas dos professores, as atividades individuais ou em grupo, encontros presenciais e eventos acadêmicos.

Críticas são percebidas em respostas como no completo do início da resposta e nas seguintes: por cursos serem eventuais e pouco divulgados e “Nenhuma”. Um dos entrevistados não teve a compreensão sobre a pergunta.

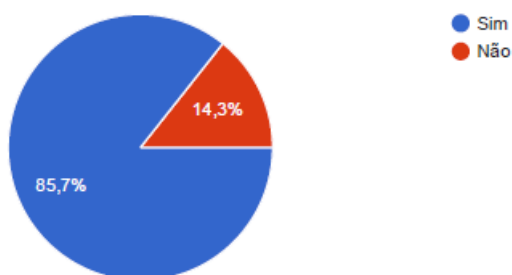
O terceiro bloco foi para ajudar na análise sobre o Curso de Pedagogia EaD/UnB/UaB. Fizemos quatro perguntas quanto: como é a metodologia aplicada, se o método atende ou não às expectativas; o curso ser voltado para o mercado de trabalho e se é considerado inovador.

O ensino tem uma multiplicidade de abordagens, respeitando o princípio de liberdade. Mas o denominador comum tem como metodologia a disposição de conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem, AVA, com a realização de diversas tarefas para o alcance dos objetivos educacionais. Alguns docentes usam as tecnologias atuais e outros são mais tradicionais, com aulas expositivas usando o

power point. Porém, encontramos uma aparente decepção quanto a isso em não ter suas expectativas atendidas e por a plataforma utilizada ser, nas palavras de um desses entrevistados: “rustica, embora saibam dos avanços das tecnologias para a educação, por inúmeros fatores nos limitamos a uma plataforma pouco didática e nada atrativa”.

Em referência ao ensino ser voltado para o mercado de trabalho, (85,7%) reconhecem a ligação, porque qualquer curso superior deve facilitar o ingresso no mercado. Mas há que aproximar a teoria da realidade local, pois objetivo do Curso é formar o professor das séries iniciais e muitos dos estudantes se encontram na sala de aula. Mercado típico de um professor: regência em escola pública ou particular. Encontram resposta no currículo que tem vários parâmetros de ensino, para tentarem suprir a carência na educação e nas empresas públicas e privadas, e pelos docentes pensarem nas atividades com a preocupação de aplicar a prática. Porque qualquer curso superior deve facilitar o ingresso no mercado. Saviani (2007a) analisa essas divergências entre as duas tendências deriva de destaques distintos e na maneira que individualmente elas lidam com os diversos meios participantes do processo pedagógico. A tradicional é a primeira tendência e destaca a teoria, reforçando a função do professor, percebido como possuidor dos conhecimentos que na teoria se fundamenta. Com a incumbência de ensinar aos alunos de acordo com os métodos de ensino. A renovadora é a segunda tendência, com destaque na prática, reforçando a função do aluno, percebido como aquele que aprende apenas no exercício prática. Sujeito da ação valoriza aquilo que lhe interessa no aprendizado, o professor o auxilia galgar a educação, construindo seus saberes pelo método de aprendizagem.

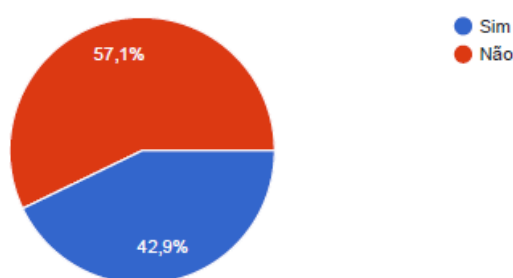
Na resposta (14,3%) que discorda se refere que na realidade o curso está voltado para a reflexão das teorias da educação, em raros momentos são discutidas a práxis com o mercado de trabalho.



Nessa comparação entre as duas tendências pedagógicas, a divergência presente entre a teoria e prática na educação se revela no contraponto aluno e professor. Saviani ilustra que no cotidiano, em sala de aula com regularidade os alunos reivindicam a prática como prioridade: “esse curso é muito teórico”, dizem eles; “precisaria ser mais prático”. O professor é propenso a ser defensor da relevância teórica, afirmando que se a percepção não acontece no aprendizado, o será mais tarde socialmente ou profissionalmente: “não sejam imediatistas”, fala o professor aos seus alunos. “Mais tarde vocês verão como tudo isso que lhes estou ensinando é muito importante, indispensável mesmo, para a vida de vocês” (SAVIANI, 2007b, p. 106) .

Dando continuidade a esse pensamento, Saviani (2007b) conjectura que o aluno só consegue comprovar depois de concluir o curso, inserido profissionalmente, se foi positiva ou negativa a afirmação do professor. Não aparece parâmetro de comparação, pois o ex-aluno não retorna para sala de aula, apresentando evidências sobre sua prática profissional, ocasionando que os alunos novatos repitam a mesmo questionamento.

O método para a maioria não atende às suas expectativas (57,1%). Dando indícios que curso apresenta um nível de efetividade (o que inclui taxa de conclusão) de um terço, acompanhando o curso presencial diurno e noturno. Com manifestação da necessidade de pesquisas voltadas em buscar as causas, da baixa taxa de formandos. Encontramos relatos quanto ocorrerem momentos de muita discrepância entre a teoria e a prática. Teorias estimulando uma pedagogia libertária, mas o método de ensino classificado como “arcaico e sistemático”.



Saviani (2007a) se refere que as inúmeras percepções de educação na pedagogia podem ser reunidas em duas grandes tendências: a primeira seria concebida pelas percepções pedagógicas que priorizariam a teoria sobre a prática, o que levaria a diluir a prática na teoria. No contrário, a segunda convergência se constrói das percepções que condicionam a teoria à prática e no limiar, diluem a

teoria na prática. A pedagogia tradicional e seus modelos variados ficariam na primeira turma, considerando que a aplicação converge nas “teorias do ensino”.

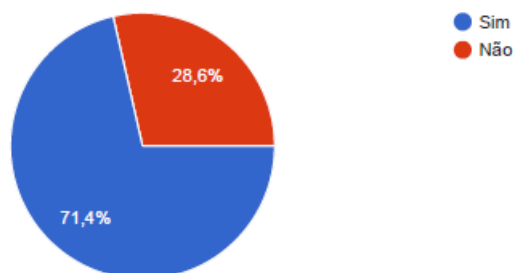
Saviani (2007b) entende que a educação reformulada é percebida como mediadora no interior da prática social global, se tornando o início e fim da prática educacional. Gerando o método pedagógico vindo da prática social, que aluno e professor se inserem igualitariamente, embora em circunstâncias diferentes, propiciando uma ligação proveitosa em entender e encaminhar para a solução das dificuldades impostas pela prática social. Compete aos períodos medianos do método quanto à prática social, detectar a “problematização”, a “instrumentação” (ferramentas teóricas e práticas) e “catarse” (incorporar elementos que integram a vida dos alunos).

Freire (1996), chama atenção que para ser uma educação libertária, a escola é atribuído o papel fundamental, por possibilitar a transformação da sociedade na medida em que oferece os subsídios para que seus atores “oprimidos” conheçam, de forma crítica, a realidade na qual estão inseridos e se tornem agentes transformadores. O aluno é considerado como “protagonista” de seu aprendizado e o professor o mediador, e não apenas o detentor do conhecimento. O aluno produz seu conhecimento e o professor, quanto mediador o auxilia nesse caminho. Há clareza na frustração do curso não ser tão revolucionário e por não explorar melhor as tecnologias para educação. Também por não possuir um método específico aplicado. Em contrapartida (42,9%) os que se manifestaram a favor não ofereceram respostas significativas.

Para o nosso estudo saber sobre essa percepção é importante. Apesar de a maior parte (71,4%) dos entrevistados responderem que sim, encontramos fragilidades na concretização dessa perspectiva. Como vimos no PPC em vigor o Curso de Pedagogia EaD/UaB é anunciado o diálogo com a inovação, mas há contradições quanto a sua efetivação. Mesmo no entendimento da modalidade EaD ser uma inovação, aparecem obstáculos para romper barreiras do conhecimento, da qualificação e da formação para levar à universidade ao interior do país, oportunizando o acesso de pessoas que teriam dificuldade em estar presencialmente na faculdade.

Porém, a críticas quanto esse curso ser inovador (28,6%) que atribuíram a isso como falta de avançar na educação para alcançar a todos que desejam a

profissão de educador, pois vivemos uma sociedade pós-moderna. Para inovar é preciso em muito, melhorar os processos pedagógicos e os recursos.



Para considerarmos a inovação no projeto político-pedagógico Veiga (2003) que traz a teoria de que há dois tipos de inovação: a inovação reguladora e a inovação emancipatória ou edificante. Por inovação reguladora temos a rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Já a inovação emancipadora é um processo de vivência democrática onde todos são convidados a participar.

A inovação regulatória ou técnica é implantada ao processo para produzir mudança. Aplicado ao projeto político-pedagógico, a inovação regulatória significa assumi-lo como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado, cujo processo não se articula ao produto. Pois não há mudança na produção do novo projeto pedagógico, o processo é apenas alterado.

O quarto bloco foi elaborado para ajudar na análise sobre a avaliação de qualidade no Curso de Pedagogia EaD. Os participantes foram indagados quanto: se observaram o caráter empresarial no controle de qualidade, sobre as formas de avaliação e o envolvimento deles na avaliação do curso.

Existem formas de avaliar a qualidade feita pela própria na Universidade quanto Curso de Pedagogia EaD/UaB, embora não exijam da Coordenação, esta a realiza por meio da observação participante. Existem formulários de aplicação e verificação de qualidade, contudo as avaliações institucionais ainda servem como mero cumprimento de obrigatoriedade que pouco refletem em mudanças. De outra forma encontramos nas falas dos entrevistados, que olham para forma de avaliar como superficial, não tomam conhecimento ou simplesmente não se recordam.

Quanta a participação dessa avaliação de qualidade no Curso de Pedagogia EaD/UaB, a gestora, é cobrada pela qualidade do curso que coordena, tanto no nível da Faculdade quanto da Universidade. Então nos encontros presenciais de coordenação, buscam pela efetivação dessa avaliação. Por outro lado o registro de

ser obrigatório, uma professora substituta alegou não ter respondido a nenhuma avaliação nesse período. Também houve manifestação a favor da avaliação para a melhoria do curso.

Como esse bloco e o anterior se completam nos aportamos na mesma filosofia para explicar a inovação emancipatória e sua articulação com o projeto político-pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação emancipatória ou edificante, para Veiga (2003, p. 275, P.279) é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. Para essa autora, a inovação emancipadora é um processo de vivência democrática “à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir.”

Não encontramos referências quanto um caráter empresarial no controle de qualidade no Curso de Pedagogia EaD/UaB da universidade, pois não procede alcançar metas de produção, como nas empresas. A instituição pública em sua formação não avalia esse mérito. Essa é uma característica muito pertinente as instituições privadas, que costumam aplicar a conhecida, pedagogia tecnicista. Ela tem como pressuposto a neutralidade científica, sendo inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reorganização do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. “De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. Como na pedagogia neotecnicista ou das “competências”, nas instituições a exemplo das empresas, acontece um ajuste de perfil dos indivíduos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Substituindo o conceito de qualificação por competência, nas escolas passando do ensino das disciplinas de conhecimento para o ensino das competências, maximizando a eficiência, transformando em um indivíduo mais produtivo. (SAVIANI, 200, p. 379)

Pelas inferências das respostas há impressão de fragilidade quanto ao caráter emancipatório e inovador no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília. De acordo com os entrevistados a percepção de inovação está mais próxima da reguladora, onde que se encontra é uma rearticulação do sistema, com a inovação regulatória ou técnica é implantada ao processo para produzir mudança. Quando administrado ao projeto político-pedagógico, não gera mudanças na produção do novo projeto pedagógico, o processo é apenas remodelado. Para considerarmos que ocorra a inovação emancipadora no projeto pedagógico seria preciso o envolvimento de todos da

comunidade acadêmica no processo de vivência democrática. Assim ocorreria uma nova construção do projeto pedagógico, como foi citado nesse trabalho, na fundamentação sobre inovação. Para Veiga (2003, p. 279), a inovação emancipadora é um processo de vivência democrática “à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir”. No entanto, o percebido até então foi a presença de inovação regulatória “(...) é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória”. (LEITE, 1997, p. 10, apud VEIGA, p. 270).

Ainda que a universidade não tenha características da pedagogia tecnicista ou de competências, por ser pública e gratuita, não visando fins lucrativos e fazer o enquadramento do indivíduo no processo de produção, está precisando avançar na formulação de um novo projeto político pedagógico.

Para que se preserve a concepção dialética em visão do materialismo histórico-crítico é preciso que ocorra essa prática social. Senão o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância, se conservará como conceitua Saviani (2007b), uma pedagogia tradicional (Herbart) em que predomina a visão intelectualista e enciclopedista, uma vez que os “conteúdos” trabalhados nas escolas eram separados da experiência e da vivência dos alunos, prevalecendo uma concepção de educação/ensino formalística e acrítica.

Embora pelos resultados da pesquisa tenhamos levantado a hipótese de que há sinais do tripé ensino-pesquisa-extensão, as tendências dominantes são a pedagogia libertária e a educação tradicional. Vimos que na inovação, aparecem controvérsias entre o caráter inovador e os processos pedagógicos. Nas expectativas sobre o curso, foi percebido indícios de fragilidade quanto o caráter emancipatório. Sendo que a construção do projeto pedagógico do curso, para sua natureza ser de inovação e emancipadora, o aluno como parte integrante da comunidade universitária precisa participar do processo de avaliação.

Contudo, entendemos que por ser a Educação a Distância uma modalidade relativamente nova e como tal, ainda sofre com as adequações para melhor atender a essa camada da sociedade, que por diversas razões não consegue estar fisicamente, em sala de aula dentro do campus da universidade. Mesmo que os recursos tecnológicos ainda precisem avançar na condução do curso e a

Universidade não receber subsídios financeiros suficientes para se adequar tecnologicamente, a Educação a Distância é ainda considerada inovadora por ofertar os cursos em um ambiente virtual, e levar o ensino a lugares que até então não eram alcançados.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Os desafios que fazem parte da profissão de pedagogo não são poucos. Aprendemos ao longo de nossa formação sobre o desenvolvimento humano, noções de psicologia, sobre as teorias da educação, as teorias do aprendizado, políticas públicas e sobre o que é pedagogia e o que é ser um pedagogo. No entanto, pouco colocamos em prática essas teorias.

A escolha pela profissão de pedagogo nos abre muitas áreas de atuação, porém não nos qualifica o suficiente para tanto. O que me leva a dizer, não ser uma escolha fácil. Quando perguntados sobre nossa escolha profissional, sofremos olhares, tanto reprovadores, como condescendentes, quando dizemos “ser” pedagogos. É uma profissão carregada de preconceitos e baixa remuneração. Cabe a nós futuros pedagogos romper com esse paradigma. O que causa essa impressão é o não reconhecimento da importância do pedagogo. Ausência na autonomia em aplicar os métodos de aprendizado é que dificultam os avanços e eficácia na educação.

As reformas atuais na educação inserem a nós educadores em conflito com dois desafios: reinventar a escola como local de trabalho e a nós mesmos como pessoas e profissionais da educação. Por vezes, durante a minha trajetória no curso me questioneei que tipo de pedagoga serei eu? Então hoje o que me respondo, é que ainda não sei.

Mas, das poucas coisas que tenho certeza é que preciso contribuir para que a nossa educação se torne inovadora, emancipadora e libertária. Como futura educadora devo ter a escuta sensível tanto para os alunos, como para os colegas. Perceber as dificuldades dos educandos para desenvolver melhores práticas, com a intenção de tornar a sala de aula um espaço democrático, por colaborar com uma formação crítica e consciente do sujeito, colaborando na transformação social. Na prática docente, que perceber o educando como, um sujeito detentor de sua história de vida, construído na interação com o contexto em que está inserido. Sendo ele possuidor uma identidade que além de individual, é também coletiva. Consciente de ser parte integrante de seu meio social, cultural e econômico de origem.

Mesmo que existam muitos entraves em nossa profissão, acredito que algumas de minhas expectativas vou alcançar, amparada nas fontes teóricas.

Encerro esse TCC agradecendo a todas as professoras (es), mestres e doutoras (es) que se empenharam a transmitir seus conhecimentos, e em especial a professora Dr^a Raquel de Almeida Moraes, minha orientadora no Trabalho Final de Curso, dedicada e experiente acadêmica, se põe a disposição em conduzir seus educandos a concluírem seus trabalhos.

De minha parte me comprometo em retornar a sociedade todo esse auxílio que venho recebendo e assim poder conduzir a outros no caminho do saber como fui conduzida. Como disse São Francisco de Assis, “É dando que se recebe”, no intuito em dar prosseguimento ao aperfeiçoamento acadêmico que almejo uma oportunidade de fazer o Mestrado.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. In: **Dicionário da língua portuguesa**. Publicado em: 24 set. 2016. revisado em: 27 fev. 2017, Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/innovar>>. Acesso em: 01 Jul. 2017.

_____, _____. Publicado em: 24 set. 2016. revisado em: 27 fev. 2017, Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/inovacao>>. Acesso em: 01 Jul. 2017.

AZEVEDO, Fernando - **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**. In. GUIRALDELLI, P. **História da Educação**, p. 33 -75, SP. Cortez, 1994.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. - **PSICOLOGIAS: UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PSICOLOGIA**, Cap. 3, O Behaviorismo, p.55, 2001, Ed. Saraiva. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/204249655/Ppp-Pedagogia>> Acesso em: jun. 2017.

FRANCO, Maria L.P.B. – **ANÁLISE DE CONTEÚDO**, Série Pesquisa, v.6, p.13-38, Ed. Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo – **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA** – Saberes necessários a prática educativa – Coleção Leitura, Ed. Paz e Terra, 1996.

GHIRALDELLI JR. P. - A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 2, pp. 32-36, Jun 2000.

LOPES, Ruth G. de F.; FERNANDES, Maria L. B.; DECONTO, Neuza M.; (Orgs.) – **TESSITURAS & TRAMAS**: Refletindo sobre a experiência da Licenciatura em Pedagogia a distância na FE/UnB, Cap. 1 O curso: antecedentes, proposta, organização da oferta e experiência da tutoria, p. 17-36, Ed. Universidade de Brasília, 2014.

MORAES, Raquel. de A (Orgs); FIORENTINA, Leda. M. A. R. – **LINGUAGENS E INTERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA** – Cap.4 Educação a Distância: Aspectos Histórico-Filosóficos, p.112-131, Ed. DP&A, 2003;

MORAES, Raquel de A . O método materialista dialético e a consciência. In: Célio da Cunha; José Vieira de Souza; Maria Abádia da Silva. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação** (Col. Políticas Públicas de Educação). 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2014, v. 1, p. 79-96.

SAVIANI, Dermeval. **HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. - PEDAGOGIA: O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE, **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, Dermeval. - **A PEDAGOGIA NO BRASIL**. História e Teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Magalis B. D. - Os processos comunicacionais na Pedagogia a Distância na UnB-UAB, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2013.

VEIGA, Ilma P. A. - **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, M. (Org.). Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. - Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jun. 2017.

APENDICE

Apêndice A – Questionário

A Inovação Emancipadora

Você está sendo convidado a participar da pesquisa A INOVAÇÃO EMANCIPADORA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.

O objetivo é investigar quais são as tendências pedagógicas que os cursos de Pedagogia a Distância, tanto públicos quanto privados, estão tendo na região centro-oeste. A pesquisa servirá tanto para a bolsa de Iniciação Científica quanto para o TCC, sendo ambos realizados sob a orientação da professora Dra. Raquel de Almeida Moraes¹.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como gravações em vídeo ou áudio, ficarão sob minha guarda e responsabilidade.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar por meio do e-mail arbedatt@gmail.com.

Caso tenha interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo podem ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Arlete Bedatt

¹ Doutora em Educação (UNICAMP); Professora Associada da UnB; Departamento de Planejamento e Administração, PAD; Programa de Pós-Graduação em Educação HISTEDBR-DF e Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância.

Correlacionando as Políticas Públicas com o curso de Pedagogia EaD/ UnB/UAB:

Segundo a Constituição Brasileira de 1988, os artigos 205 e 206 afirmam que:
"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."

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- [....]

1) Diante desses princípios constitucionais, você observa a preocupação ou menção, em relação aos mesmos na UnB Curso de Pedagogia EaD/UaB para a formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

PORQUE *

2) Você percebe alguma política interna visando a efetivação desses princípios e que também pode ser encarada como uma externalidade social oriunda da relação instituição-aluno na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

PORQUE *

Relação existente entre o tripé ensino-pesquisa-extensão na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB

1) Você tem alguma experiência ou a percepção quanto à existência da relação entre ensino, pesquisa e extensão na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

PORQUE *

2) Supondo que existe o tripé ensino-pesquisa-extensão, quais são os teóricos utilizados e estes se concretizam nas práticas pela UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

3) Quais são as práticas encontradas na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB, quanto a esse tripé? *

4) Você percebe que há investimento por parte da UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB nesse tripé? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

PORQUE *

Quanto a UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB

1) Como é a metodologia de ensino na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

2) O ensino na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB está voltado para o mercado de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

PORQUE *

3) Na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB quanto ao método, atendeu às suas expectativas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

PORQUE *

4) Você considera que a UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB como inovador? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

PORQUE *

Perfil dos professores na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB

Quanto a Formação/Especialização dos professores na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ mestrado
☐ doutorado
☐ pós-doutorado

Quanto ao Regime de trabalho dos professores na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ parcial
☐ integral

Quanto ao Gênero dos professores na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ masculino
☐ feminino
☐ outro

Quanto a Etnia dos professores na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ branco
☐ negro
☐ indígena
☐ amarelo
☐ pardo
☐ não desejo declarar

Quanto a Classe Social dos professores na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Classe E
☐ Classe D
☐ Classe C
☐ Classe B
☐ Classe A

Quanto a Faixa Etária dos professores na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ jovem adulto (até 40)
☐ adulto (41-60)
☐ idoso (61 em diante)

Avaliação de qualidade na UnB/Curso de Pedagogia

24. 1) Existem formas de avaliação de qualidade feito pela própria na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

25. PORQUE *

26. 2) Você participa dessa avaliação de qualidade na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

27. PORQUE *

28. 3) Há um caráter empresarial no controle de qualidade na UnB/Curso de Pedagogia EaD/UaB? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

29. PORQUE *

Perfil

30. Marque qual é a sua ocupação no curso de Pedagogia EaD/UaB *

Marcar apenas uma oval.

☐ Gestor

☐ Coordenador de polo

☐ Professor

☐ Tutor

☐ Estudante

Comentário adicional

31. Que comentário ou sugestão gostaria de acrescentar sobre a UnB/Curso de Pedagogia EaD?

Apendice B – SÍNTESE DA PESQUISA - A INOVAÇÃO EMANCIPADORA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: Universidade de Brasília (O CASO DE GOIÁS)

1 – Introdução

Esta pesquisa é parte integrante do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), sob a coordenação e orientação da professora Dra. Raquel de Almeida Moraes. Teve como objetivo investigar em que medida as instituições públicas e privadas da Pedagogia a Distância no Brasil (Distrito Federal e Goiás), estão realizando uma formação educacional que forneça subsídios para uma transformação cultural por meio de uma inovação emancipadora, a partir da execução do projeto político-pedagógico. A metodologia de pesquisa foi documental, bibliográfica e por um questionário. Os objetivos específicos foram: 1. Identificar as instituições públicas e privadas que oferecem curso de Pedagogia a Distância no Distrito Federal. 2. Analisar o projeto pedagógico ou político-pedagógico dos cursos investigados 3. Desvendar os interesses norteadores desses cursos.

2 - Metodologia

Utilizou-se de Veiga (2003) a categoria de inovação no projeto político-pedagógico o qual implica dois tipos, a saber: inovação reguladora (rearticulação do sistema, introdução acrítica do novo no velho) e inovação emancipadora (processo de vivência democrática e todos são convidados a participar). Na análise qualitativa dos dados, usamos, ainda, como matriz as tendências pedagógicas de Saviani combinadas (2007) com Ghiraldelli Jr (2000), a saber: 1) Educação Tradicional, 2) Escola Nova, 3) Libertária, 4) Histórico-Crítica, 5) Pós-Moderna. A metodologia foi complementada com questionário misto, na ferramenta Google.docs, que não estavainicialmente previsto. O questionário possui 18 questões mistas, uma aberta, que combina questões a respeito da instituição, do curso (se inovador) e as expectativas em relação ao mesmo.

3 - Resultados

Diante do alcance das instituições mapeadas no Distrito Federal e no estado de Goiás (13 IES) e pelo pouco tempo que tínhamos para fazer a pesquisa de campo, foi selecionado o Curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Brasília para fazer uma análise mais minuciosa.

A escolha dessa instituição é justificada pelo fácil acesso aos dados. Na coleta, usamos um questionário feito na ferramenta do Google-docs que foi

disponibilizado pela coordenadora na plataforma moodle do curso. Outras tentativas com alunos nas redes sociais foram realizadas, para obtermos respostas no questionário online.

Dentre as respostas encontramos: 1) a maioria tem a percepção da existência de ensino-pesquisa-extensão; 2) as tendências dominantes são a pedagogia libertária e educação tradicional; 3) o curso atende parcialmente as expectativas; 4) há fragilidade no caráter emancipatório.

4 - Discussão/Conclusão

Pelo caso estudado, prevalece a tendência teórica libertária na pedagogia a distância da UnB, predominando a teoria sobre a prática. A metodologia de ensino é diversificada e divergente. Pois existem professores que ministram suas aulas na forma tradicional, pelo power point e outros que usam a videoconferência. Em comum, estão os conteúdos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, AVA. Os alunos tem a mediação de professores doutores, mestres e tutores para manter o dialogo e há liberdade do pensamento crítico.

Apesar de constar no PPC do curso os encontros presenciais, os recursos para viabilizá-los foram suspensos pela Capes até recentemente. Há sinais do tripé ensino-pesquisa-extensão na realização dos estágios, disciplinas, projetos e eventos acadêmicos.

Quanto a inovação, aparecem controvérsias entre o caráter inovador e os processos pedagógicos; os recursos tecnológicos ainda precisam avançar na condução do curso. Por fim, para ser inovação emancipadora, o aluno precisa participar do processo de avaliação.