

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
POR MEIO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
SINGULARIDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES.

Emanoela Celestino Almeida Ramos

Anápolis-GO
2016

EMANOELA CELESTINO ALMEIDA RAMOS

**CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
POR MEIO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
SINGULARIDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologia.

Orientador(a): Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Anápolis-GO

2016

**CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
POR MEIO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL:
SINGULARIDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES.**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 07 de Março de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima (Universidade Federal de Goiás – UFG e colaboradora do MIELT – Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Orientadora / Presidente

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro interno

Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (Universidade Católica Dom Bosco - UCDB - MS)

Membro externo

Anápolis-GO, 07 de Março de 2016

Dedico esse trabalho a minha família, eternos incentivadores do meu crescimento profissional, e a todos que almejam um Brasil sendo modificado por meio de uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo difícil. Numa trajetória de dois anos, muitas são as pessoas que nos ajudaram na efetivação deste trabalho e muitas outras também tentaram desconstruir com palavras que machucam, ao invés de incentivar... Mas nesse momento, só meu, quero compartilhar a felicidade da tarefa cumprida com quem de fato merece meu agradecimento.

A Deus, essência de minha vida, razão de minha existência e meu sustentador ao longo desta caminhada.

Agradeço a minha orientadora, professora Daniela, sempre presente, não apenas nos momentos de orientação da dissertação, mas de orientação para a vida. É bom saber que você torce pelo meu sucesso com um coração sincero. Tenha certeza de que você alcançou o objetivo do bom professor, de não apenas ensinar os conteúdos, mas de contribuir de forma significativa para minha formação humana. Você, com certeza, mora no meu coração, e é uma daquelas pessoas que farão parte da minha vida para sempre. Independente da distância e da saudade, sempre terei a certeza de poder contar com você.

Agradeço a minha mãe, Maria do Carmo, e a meu pai, Manoel, por todo o amor e carinho! Com certeza, vocês foram os primeiros a me incentivar a vencer os obstáculos da vida; deram-me bons exemplos a serem seguidos e fizeram de mim quem eu hoje sou.

A minha irmã, Marília Daniela, companheira nos meus momentos de angústias e incentivadora. Apesar de sua posição de irmã mais nova, enxergo em você garra e determinação, que sempre me inspiram a seguir em frente.

A meu cunhado Black Jr., grande amigo e parceiro sempre presente, com sua prontidão e habilidades nas tecnologias da informação.

A minhas amigas Aline Sena, Joyce de Oliveira e Shirley Medeiros, obrigada pela amizade sincera, pelo apoio e entendimento neste meu momento, ajudando-me em orações e palavras que acalentaram meu coração.

A minhas companheiras de profissão, obrigada pelas demonstrações de carinho e incentivo durante a jornada!! Aos companheiros do programa de mestrado, deixo aqui minha gratidão por todas nossas vivências e aprendizagens.

A minhas professoras leitoras, Dra. Mirza Seabra Toschi, e Dra. Maria Cristina Paniago. É muito bom ter vocês neste momento tão significativo de minha vida e por contribuírem com minha dissertação. Meus sinceros agradecimentos.

Aos representantes da CAPES, Luiz Lira, Aloísio Nonato, Débora e Lucas Figueiredo, que me receberam e ajudaram no processo de desenvolvimento da pesquisa sobre a Universidade Aberta do Brasil. Obrigada, por viabilizarem esta investigação.

À Prefeitura Municipal de Anápolis, em especial à professora Virgínia Maria Pereira de Melo, secretária de educação, pela concessão da licença para aprimoramento profissional, o que me possibilitou dedicação total à elaboração desta dissertação.

A Universidade Estadual de Goiás, pelo pagamento da bolsa *stricto sensu* no período de um ano.

A todos os docentes do PPGE/MIELT/UEG, pelas discussões e conhecimentos que tanto contribuíram para minha formação como docente e, ainda, na elaboração desta dissertação.

À Dercilene e ao Renato, pela presteza e gentileza nos serviços por mim solicitados, dentro da secretaria do Miel.

À Raquel Mourão no acompanhamento de revisão linguística ao longo do mestrado e ao Marcos Loureiro, revisor dessa pesquisa.

E, por último, porém não menos importante que nenhum aqui citado, a meu amado marido Lúcio Marciel. Obrigada, por mais uma demonstração de seu amor, carinho e paciência. Primeiro, na elaboração da monografia enquanto noivo, e agora, enquanto marido, você confirma o seu companheirismo nesta fase do mestrado, compreendendo-me nos meus momentos de exaustão, de ansiedade, de impaciência, de insônia... ajudando-me na categorização dos cursos, e me incentivando sempre a não ter medo... Obrigada por sempre me apoiar e ser grande incentivador dos meus sonhos e projetos. Eu amo muito você!!!

“Não há ensino de qualidade,
nem reforma educativa,
nem renovação pedagógica
sem uma adequada formação de professores.”

Antônio Nóvoa

RESUMO

RAMOS, Emanoela Celestino Almeida. **Cursos de Formação Docente para a Educação Infantil por meio da Universidade Aberta do Brasil: Singularidades, Limites e Potencialidades**. 2016. 260 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2016.

Orientador (a): Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.
Defesa: 07 de Março de 2016

Esta pesquisa, intitulada *Cursos de Formação Docente para a Educação Infantil por meio da Universidade Aberta do Brasil: Singularidades, Limites e Potencialidades*, aborda a análise das propostas de formação docente da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a Educação Infantil. Seu objetivo geral é analisar as propostas de formação docente a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil, para a Educação Infantil, caracterizando e identificando suas singularidades, limites e potencialidades mediante a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso. Para o desenvolvimento do trabalho, levantou-se a seguinte problemática: quais são as singularidades, limites e potencialidades das propostas de formação docente para a Educação Infantil, por meio da Universidade Aberta do Brasil? O trabalho se delineou em três capítulos. O primeiro aborda as bases conceituais da EaD e da Educação Infantil contidas nas políticas públicas. No segundo, estruturam-se conceitos da formação docente no Brasil, ressaltando as atuais políticas de formação de professores a distância e suas principais ações para a formação docente para a Educação Infantil, Ainda no que diz respeito à modalidade a distância, observamos como está organizada a UAB, no que diz respeito aos cursos ofertados a distância, descrevendo e compreendendo seu lugar no contexto das diretrizes e políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil. Faz-se, ainda uma rápida abordagem acerca de currículo, para melhor compreensão das análises realizadas no terceiro capítulo. Neste terceiro e último capítulo, a pesquisa busca mapear o cenário dos cursos ofertados por meio da Universidade Aberta do Brasil entre 2006 e 2014, sendo feito nesse momento a observação de como estão delineados e estruturados os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente da UAB direcionados para a Educação Infantil, buscando caracterizar e analisar os projetos pedagógicos de curso a distância para a formação docente para a Educação Infantil. Para a concretização da pesquisa optou-se pela classificação exploratória com abordagem qualitativa; fazendo uso, entretanto, de dados quantitativos para melhor compreensão e análise dos resultados. A coleta de dados ocorreu no contexto físico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os resultados da pesquisa apontam para diversos aspectos conclusivos, dentre os quais encontramos singularidades, limites e potencialidades: a interdependência entre os cursos oferecidos pela UAB e as políticas de formação implementadas, bem como um grande vazio formativo no que diz respeito à formação a distância para a Educação Infantil. Foram percebidas propostas pedagógicas e ofertas de curso desarticuladas do contexto atual de valorização da infância e inserção da Educação Infantil na Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas para Educação Infantil. Educação a Distância (EaD). Universidade Aberta do Brasil (UAB). Formação a Distância para Educação Infantil.

ABSTRACT

RAMOS, Emanoela Celestino Almeida. **Teacher Training Courses for Early Childhood Education through the Open University of Brazil : Oddities, Limits and Potentials.** Annapolis – GO, 2016. 260 pages. Dissertation (Interdisciplinary Master in Language and Technology Education). State University of Goiás - UEG .

Advisor (a): Prof. Dr. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.
Defense: March 07, 2016.

This research , entitled *Teacher Training Courses for Early Childhood Education through the Open University of Brazil : Oddities , Limits and Potentials*, addresses the analysis of teacher training proposals from the Open University of Brazil (UAB) for Early Childhood Education. Its general objective is to analyze the proposals for teacher training at a distance, through the Open University of Brazil, for Early Childhood Education, characterizing and identifying its uniqueness, limits and potential by analyzing the pedagogical projects Course. For the development of work, rose the following issues: What are the singularities, limits and potential of teacher training proposals for early childhood education through the Open University of Brazil? The work outlined in three chapters. The first discusses the conceptual bases of distance education and early childhood education contained in public policy. In the second, are structured concepts of teacher education in Brazil, highlighting the current teacher education policies the distance and the main actions for teacher training for early childhood education, yet with regard to the distance mode, we see how it is organized UAB, with regard to courses offered at a distance, describing and understanding its place in the context of the guidelines and policies of teacher training for early childhood education. It should be also a fast approach about curriculum, for better understanding of the analyzes performed in the third chapter. In this third and final chapter, the research seeks to map the landscape of courses offered by the Open University of Brazil between 2006 and 2014, being done at the moment to observe how they are designed and structured the educational projects of teacher training courses at UAB directed for Early Childhood Education, seeking to characterize and analyze the course of educational projects for the distance teacher training for early childhood education. In implementing the research we opted for exploratory classification with a qualitative approach; making use, however, quantitative data to better understand and analyze the results. Data collection occurred in the physical context of the CAPES (Higher Education Personnel Improvement Coordination). The survey results point to several conclusive aspects, among which we find singularities, limits and potential: the interdependence between the courses offered by UAB and implemented training policies, as well as a large formative empty with regard to distance learning to Early Childhood Education. pedagogical proposals and course offerings disjointed the current context of childhood enhancement and integration of early childhood education in basic education were perceived.

Keywords: Policies for Early Childhood Education. Distance Education (EaD). Open University of Brazil (UAB). Distance Training for Early Childhood Education.

SUMÁRIO

Introdução.....	18
Capítulo I - Educação a distância e Educação Infantil no Brasil: trajetórias, regulamentações e políticas públicas.....	31
1.1 Educação a distância (EaD): Conceito, regulamentações e políticas pública.....	31
1.1.1 Caracterização da EaD: compreensão da modalidade.....	37
1.2 Educação Infantil: histórico, expansão e regulamentação no Brasil.....	40
1.2.1 A infância e as atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil.....	56
Capítulo II - Formação docente no Brasil: singularidades e desafios.....	61
2.1 Políticas Públicas: orientações para a formação docente.....	61
2.1.1 Modelos de formação docente.....	73
2.1.2 Diretrizes nacionais para a formação de professores.....	79
2.2 Currículo e projeto pedagógico de curso: delimitações e conceitos.....	82
2.3 A formação docente na modalidade a distância.....	90
2.3.1 A UAB em foco.....	97
2.4 A formação docente para a Educação Infantil.....	101
Capítulo III - Formação de Professores para a Educação Infantil na modalidade distância: singularidades, limites e potencialidades.....	108
3.1 Panorama dos cursos UAB para a formação de docentes na Educação Infantil.....	108
3.2 Caracterização dos cursos UAB para a Educação Infantil.....	131
3.3 Singularidades, limites e potencialidades da formação de professores.....	137
3.3.1 Aspectos limitantes, potenciais e singulares sobre a Educação Infantil.....	139
3.3.2 Aspectos limitantes, potenciais e singulares sobre a educação a distância.....	157
Aspectos Conclusivos: notas e discussões.....	174
Referências.....	181
Apêndice A - Revisão Bibliográfica CAPES / ANPEd (2006-2013) / ANPAE (2006-2014).....	198
Apêndice B - Carta de Apresentação e Autorização da Pesquisa.....	217
Apêndice C - Solicitação para Autorização da Pesquisa.....	219
Apêndice D - Cursos e IES no Sistema UAB (2008 - 2014).....	221

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 Evolução de matrículas na Educação Infantil.....	43
Figura 2 Prioridades da Educação para Todos na Conferência de Dakar – 2000.....	47
Figura 3 Acesso à Educação Infantil.....	54
Figura 4 Marcos globais da Educação para Todos.....	64
Figura 5 Principais programas de formação docente apoiados pela CAPES.....	69
Figura 6 Evolução da UAB na oferta de cursos para a Educação Infantil.....	132

GRÁFICOS

Gráfico 1 Brasil – Taxa de frequência à escola ou creche por renda domiciliar per capita até 5 anos (2004 - 2012).....	44
Gráfico 2 Educação Infantil - Percentual de matrículas por dependência administrativa (2000 - 2012).....	45
Gráfico 3 Total de recursos FUNDEF e FUNDEB 2000 - 2013 (R\$ Bi).....	48
Gráfico 4 PROINFÂNCIA – Unidades Aprovadas (2007 - 2013)	49
Gráfico 5 Taxa de frequência à escola – crianças de 0 a 5 anos (2001-2012).....	50
Gráfico 6 Matrículas no ensino superior (presencial e a distância) entre os anos de 2000 e 2012 no Brasil.....	91
Gráfico 7 Evolução das matrículas de educação superior de graduação por modalidade de ensino no período 2003-2013.....	92
Gráfico 8 Evolução das matrículas de educação superior de graduação (1980 - 2013)..	93
Gráfico 9 Matrículas no Sistema UAB 2007 - 2013.....	100
Gráfico 10 Cursos UAB - 2007.....	112
Gráfico 11 Cursos que atendem a área da educação - 2007.....	113
Gráfico 12 IES por Regiões - 2007.....	114
Gráfico 13 Cursos UAB - 2008	115
Gráfico 14 IES por Regiões - 2008	116
Gráfico 15 Esferas das IES - 2009	118
Gráfico 16 Cursos UAB - 2009	118

Gráfico 17 IES por Regiões - 2009.....	119
Gráfico 18 Cursos UAB - 2010.....	120
Gráfico 19 IES por Região - 2010.....	121
Gráfico 20 Cursos UAB - 2011.....	122
Gráfico 21 IES por Regiões - 2011.....	123
Gráfico 22 Cursos UAB - 2012.....	124
Gráfico 23 IES por Regiões - 2012.....	125
Gráfico 24 Cursos UAB - 2013	126
Gráfico 25 IES por Regiões - 2013	126
Gráfico 26 Cursos UAB - 2014	127
Gráfico 27 Cursos UAB (2006 - 2014)	128
Gráfico 28 IES por Regiões - 2014	130
Gráfico 29 IES por Regiões (2006 - 2014)	130

MAPAS CONCEITUAIS

Mapa Conceitual 01 Categorias de Análise	139
--	-----

QUADROS

Quadro 1 Quadro de Coerência.....	22
Quadro 2 Revisão Sistemática CAPES.....	25
Quadro 3 Revisão Sistemática ANPED.....	25
Quadro 4 Revisão Sistemática ANPAE.....	26
Quadro 5 Gerações da Educação a Distância.....	32
Quadro 6 Matrículas na Educação Infantil em 2011.....	42
Quadro 7 Principais dados do PIBID – 2014.....	70
Quadro 8 Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores no Exterior.....	72
Quadro 9 Categorias de Matrículas na Educação a Distância.....	94
Quadro 10 Comparativo da Formação Docente na Educação Infantil (2007 e 2013).....	102
Quadro 11 Cursos UAB - 2006.....	110
Quadro 12 Cursos UAB - 2007.....	111
Quadro 13 Panorama do Curso A - Formação Inicial - Licenciatura.....	135

Quadro 14 Panorama do Curso B – Formação Continuada - Extensão.....	135
Quadro 15 Oferta de vagas da Universidade F.....	136
Quadro 16 Distribuição da Malha Curricular Curso A - Formação Inicial.....	142
Quadro 17 Estrutura Curricular do Curso B - Formação Continuada - Extensão.....	146

TABELAS

Tabela 1 Número de matrículas na Educação Infantil e população residente de 0 a 3 e 4 a 5 anos de idade - Brasil (2007-2012).....	44
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CES - Câmara de Educação Superior
CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEI - Centro de Educação Infantil
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica
CTC/EB - Conselho Técnico Científico da Educação Básica
CVA-RICESU - Comunidade Virtual de Aprendizagem - Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEB - Diretoria de Educação Básica
DED - Diretoria de Educação a Distância
EaD - Educação a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNFi - Faculdade Nacional de Filosofia
FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURG - Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GT - Grupo de Trabalho

IES - Instituições de Ensino Superior

IF - Institutos Federais

IFAL - Instituto Federal de Alagoas

IFCE - Instituto Federal do Ceará

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFMT- Instituto Federal de Mato Grosso

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IFSUL - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

ISE - Institutos Superiores de Educação

IUVB - Instituto Universidade Virtual Brasileira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PR - Projeto de Resolução

PRN - Partido da Reconstrução Nacional

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROFARTES - Programa de Mestrado Profissional em Artes

PROFBIO - Mestrado Profissional em Formação Científica para Professores de Biologia

PROFHISTÓRIA - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

PROFIS - Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PIB - Produto Interno Bruto

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RQeAD - Referencial de Qualidade da Educação a Distância

SAM - Serviço de Assistência a Menores

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TV - Televisão

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDF - Universidade do Distrito Federal

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal De São João Del-Rei
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFTPR - Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UnB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVIR-CO - Universidade Virtual do Centro-Oeste
UPE - Universidade de Pernambuco
USP - Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Ser pedagoga nunca foi um sonho; ao contrário, nem sabia ao certo o que era a profissão, mas nos momentos de dúvida em escolher a carreira, ouvi os conselhos da professora Lucimar, lá no terceiro ano do ensino médio: ela dizia que eu daria certo na profissão.

Chegando ao curso de Pedagogia no ano seguinte, 2005, enfrentei a ansiedade por um estágio ou trabalho. Em nossa turma, muitas já eram professoras atuantes e estavam ali para concluir a formação de nível superior, incentivadas pelo que foi proposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relativo à Década da Educação.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996).

Para Arce (2001), a formação de professores nessa época refletia a categoria prático-reflexivo, ou seja, a metodologia a ser usada com os profissionais em formação deveria ser capaz de ser transposta para sua atuação cotidiana em sala de aula; portanto,

Os mesmos princípios aplicados ao ensino básico deviam estar presentes na formação de professores. Consequentemente, este professor que deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender” deverá também “aprender a aprender” durante a sua formação, por isso a categoria de prático-reflexivo seria usada com tanta propriedade. (p.16).

Naquele momento, também entrava em discussão, o papel das instituições privadas na contratação de estagiárias, que as faziam trabalhar como regentes de sala. Vivenciamos a precarização do trabalho docente, sem nem saber o que isso significava ao certo. Foi possível, por meio das minhas colegas, vivenciar como a Lei era burlada e como elas sentiam a necessidade de trabalhar para adquirir experiência ou ainda para ajudar no orçamento doméstico e na manutenção dos estudos, o que evidenciava, de fato a classe socioeconômica que o curso de Pedagogia atendia.

No ano seguinte, 2006, consegui minha carteira de trabalho assinada como docente. Aprendi a fazer diário de classe perguntando às colegas mais experientes, e fui delineando planos de aula do meu jeito; afinal, meu curso ensinava teorias e eu não conseguia aprender

planos de aula na Universidade. Não naquele momento! Percebia na turma que não se queria aprender teoria e, sim, a prática.

Ao concluir o curso de Pedagogia, no fim de 2008, realizei estágio em gestão escolar e nas séries do Ensino Fundamental. Consegui, com a ajuda de meus docentes, perceber a educação como algo valioso, por cujas causas eu devia lutar e trabalhar pelo aluno.

Defendi como Trabalho de Conclusão de Curso o tema *Avaliação na Educação a Distância (EaD)*¹, ocasião em que pude vivenciar e conhecer a EaD, até então desconhecida dentro de meu curso de formação docente.

No ano seguinte, nova etapa começa de fato: convocada para assumir o cargo de docente na prefeitura Municipal de Anápolis, iniciei-me na rede com todas as boas perspectivas de uma recém-formada com o mundo pela frente. Ansiava por ser boa profissional, com a competência de não só ensinar os conteúdos, mas ensinar para a vida.

Nesse período, em 2009, o município experimentava o ápice de uma luta pela valorização do salário do professor da rede municipal, advindo, principalmente, da promulgação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituía o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Nesse ano, os professores do município de Anápolis tiveram, ainda, uma vitória histórica, com a aprovação do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal (Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009).

Com o tempo passando, as experiências se ampliavam; concluí duas especializações, vivenciei diversos cursos de formação continuada, tanto presencialmente, como a distância, e passei pelo cargo de coordenadora geral dentro de uma unidade escolar e uma unidade de Educação Infantil.

No cargo de coordenação geral, vivenciei a escola por diferentes ângulos, o ângulo legislativo, o financeiro e o formativo. Eram muitas as leis que precisávamos dominar sobre a vida escolar e eram muitas as situações de burocracia que vivenciei para entender que, infelizmente, não fazemos o que queremos ou desejamos dentro do sistema de ensino. Foi um momento ápice, de muitas aprendizagens; entender sobre verbas públicas (federais e municipais). Encaixar os interesses e necessidades da escola naquele dinheiro e tentar atender todos suprimindo as necessidades e demandas de cada um conformaram um grande desafio.

Passar pela coordenação geral significou, sem dúvidas, aprender a gerir a escola; não se tratava mais de meu mundo limitado a 25 ou 35 crianças, mas de uma realidade bem ampla,

¹ Discutiremos o termo EaD neste trabalho com a definição existente em Belloni (2012, p.25), em que a “EaD cobre várias formas de estudo”, em diversos tempos e locais.

que exigia de mim a mesma paixão pela profissão, mas com o desenvolvimento de nova habilidade.

Minhas inquietudes e a necessidade de entender a Educação Infantil, principalmente a forma como ocorre a formação docente para essa etapa, começam em 2013, ao me iniciar na equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na qual se passou um ano até eu entrar de licença para o mestrado, em abril de 2014.

Nessa breve vivência de Educação Infantil, pude perceber a ampliação do atendimento das crianças, no município de Anápolis, possibilitada principalmente pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

Vivenciei os dramas de famílias que chegam à SEMED pedindo vagas para seus filhos, a rigorosidade e a transparência presente nos sorteios para aquisição de vagas na Educação Infantil, a atuação do Ministério Público solicitando vagas para crianças em situação de risco.

A função de assessora pedagógica ampliou, sem dúvidas, meu horizonte, fazendo-me perceber que não é apenas no Ensino Fundamental que existem mazelas e que a Educação Infantil precisa de políticas e de um direcionamento que seja capaz de transformar esse resquício de assistencialismo que ainda transparece nesse nível de ensino.

Aliado a meu desejo de conhecer mais sobre Educação Infantil e minhas experiências e conhecimentos sobre EaD, foi elaborado o projeto sobre formação de professores de Educação Infantil a distância, como forma de compreender e desvelar as prioridades que o Governo Federal e as Universidades têm conferido a ambas – Educação Infantil e formação de seus profissionais a distância.

Para Marconi e Lakatos (2003), a escolha do tema de pesquisa consiste no fato de o pesquisador querer provar ou desenvolver algo, em consonância com elaborações internas e externas. Dentre essas, as autoras sugerem:

Selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as aptidões e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico; optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de *background* da formação universitária e pós-graduada; encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e que tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa. (p.44)

Ao iniciar o mestrado, em Abril de 2014, veio a possibilidade de entender os mecanismos acortinados pelo Sistema, a política dentro da sociedade, e de construir um olhar aguçado, atento e crítico.

Ao delinear o tema, elencamos, como foco de análise, os aspectos concernentes à Educação Infantil e à EaD presentes nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Faria, Lima e Toschi (2013) apresentam a UAB como política pública iniciada em 2005, por meio do Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006, predominando atualmente em grande parte das universidades públicas do país, e constituindo-se referencial das práticas de educação a distância, apresentando um funcionamento baseado nas ações de fomento, articulação e ofertando educação superior pública, principalmente para a formação docente.

Ao observarmos o cenário educacional da última década, podemos perceber uma mudança gradativa e rápida da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no interior do cotidiano escolar, da formação docente, do currículo; enfim, inúmeras são as frentes de trabalho possibilitadas pelo uso das tecnologias digitais. Com as políticas públicas de formação docente não foi diferente: programas foram concebidos sob o olhar tutelado das tecnologias e orientados pela educação a distância, que muito se expandiu na última década. Dentre estes o maior expoente é, sem dúvidas, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ainda dentro dessa perspectiva de crescimento e expansão, temos a Educação Infantil, sempre tão desvalorizada pelas políticas públicas, que passa, na última década, por um momento histórico de investimento financeiro e estrutural, principalmente por sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, ainda, pela criação do programa PROINFÂNCIA.

Com isso, a pesquisa parte da necessidade de observar no seu objeto de estudo a formação docente, a distância, para a Educação Infantil e teve seu objetivo geral pautado pela necessidade de analisar as propostas de formação docente a distância para a Educação Infantil, por meio da Universidade Aberta do Brasil, caracterizando e identificando suas singularidades, limites e potencialidades.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam a necessidade do objetivo dentro de todas as pesquisas científicas, pois esse elemento é capaz de subsidiar o autor em seus questionamentos, esclarecendo o que será procurado, investigado a fim de ser alcançado, chegando a definir a natureza e o tipo de trabalho.

O problema por sua vez, apresentou o seguinte questionamento: quais são as singularidades, limites e potencialidades das propostas de formação docente para a Educação Infantil, por meio da Universidade Aberta do Brasil? Assim, entendemos, como Marconi e Lakatos (2003), que o problema determina o desencadeamento da pesquisa e determina a relevância ou não dos dados a serem evidenciados, postulando-se como fator necessário para o cumprimento da investigação. Surge a partir de uma questão teórica ou prática que servirá de norte para o pesquisador, ditando o que vai ser evidenciado ou não a partir dessa indagação.

Assim, o problema “consiste em um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.127).

Retratar essa conjuntura irá, sem dúvidas, expressar como o governo prioriza ou não a Educação Infantil na formulação de políticas públicas; ao elencar os cursos e seus projetos foi possível analisar os enfoques privilegiados que estivessem imbuídos de infância e de educação a distância.

Diante da exposição do objetivo e problema, demonstro abaixo o quadro de coerência elaborado para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1: Quadro de Coerência

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COLETA DE DADOS	REFERENCIAL TEÓRICO
1 - Refletir sobre a trajetória da educação a distância e Educação Infantil no Brasil, caracterizando-as.	Levantamento bibliográfico	Educação infantil EaD Políticas públicas
2 - Descrever e compreender o lugar da Universidade Aberta do Brasil no contexto das diretrizes e políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil.	Levantamento Bibliográfico	EaD Educação infantil Formação docente Políticas públicas Currículo
3 - Mapear o cenário dos cursos ofertados por meio da Universidade Aberta do Brasil entre 2006 e 2014.	Levantamento Documental Análise de Dados	Educação infantil EaD Formação docente
4 - Caracterizar e analisar os aspectos concernentes a Educação Infantil e EaD, presentes nos projetos pedagógicos de curso a distância para a formação docente para a Educação Infantil.	Levantamento Documental Análise de Dados	EaD Educação infantil Formação docente Políticas públicas Currículo

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Para se compreender a pesquisa realizada, abordaremos, ainda aqui, a metodologia utilizada que, por sua vez, compreende mais que uma “descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo.” (MINAYO; DESLANDES; GOMES 2015, p. 46).

A abordagem do objeto de pesquisa se deu numa abordagem qualitativa; fez uso, porém, de dados quantitativos para melhor compreensão e análise dos resultados. Para Minayo (2005), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, atitudes e fenômenos que não podem ser incorporados ou reduzidos à operacionalização de variáveis. Trata-se de uma abordagem capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação como construções humanas significativas.

Para Gatti e André (2013), as pesquisas qualitativas se constituem “em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano de suas relações e construções culturais, dimensões grupais ou pessoais” (p.30). Demonstra-se, então, uma nova perspectiva e objetividade nas dinâmicas da pesquisa científica social.

Dentro dessa concepção, a metodologia não se reduz apenas às variáveis, mas se volta para a estrutura social do fenômeno e se preocupa com o universo de significantes. Há que se considerar, também, no ambiente natural, a fonte dos dados e, no pesquisador, o instrumento necessário.

A presente pesquisa teve caráter bibliográfico e documental e, para essa investigação, os procedimentos metodológicos ocorreram em três fases; inicia-se pelo levantamento bibliográfico; em seguida, a pesquisa documental para levantamento de dados, que se materializou no campo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) especificamente na Diretoria de Educação a Distância (DED), e finalizou-se com a análise e o tratamento dos dados.

Para Marconi e Lakatos (2003),

Desde que se tenha tomado a decisão de realizar uma pesquisa, deve-se pensar na elaboração de um esquema que poderá ser ou não modificado e que facilite a sua viabilidade. O esquema auxilia o pesquisador a conseguir uma abordagem mais objetiva, imprimindo uma ordem lógica do trabalho. (p.157)

E para que isso se processe, é necessário o estabelecimento de fases, a fim de um rigoroso planejamento. Para a presente pesquisa, as fases foram desenvolvidas da seguinte forma: levantamento bibliográfico que, de acordo com Silva (2001), ocorre a partir do momento em que o pesquisador inicia suas leituras, análises, interpretações e seus registros de livros, periódicos, legislações, entre outros e, numa perspectiva complementar, a de Marconi e Lakatos (2003), que entendem a pesquisa bibliográfica como “apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (p. 158).

Assim, após definição do tema do projeto de pesquisa, iniciamos a busca por teses, dissertações e artigos científicos que pudessem fundamentar a revisão sistemática da pesquisa. Iniciamos esse trabalho com a pesquisa de revisão sistemática, coletando publicações na área do objeto de estudo para que, posteriormente, esse material auxiliasse no apoio bibliográfico para a presente investigação. Dessa maneira, o estudo da literatura pertinente pode tornar-se subsídio para a elaboração teórica da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003) defendem que é necessário buscar dentro da revisão bibliográfica a

Existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo global do tema, além disso, não há necessidade de duplicação de estudos, uma vez que há uma vasta gama de temas a serem pesquisados. Devem-se evitar assuntos sobre os quais recentemente foram feitos estudos, o que torna difícil uma nova abordagem. (p.44)

A busca por essas obras ocorreu entre os meses de novembro de 2014 e fevereiro de 2015, nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* e ainda nas publicações a partir dos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Isso nos possibilitou delinear o seguinte panorama em relação a subsídios para a elaboração da análise do objeto e, ainda, da justificativa da escolha do tema.

Quadro 2: Revisão Sistemática CAPES

	Descritores	Resultados encontrados	Resultados relacionados ao objetivo do estudo
Site da CAPES	EaD	161	04
	Formação de professores a distância	195	08
	Políticas de formação docente a distância	04	01
	UAB	44	02*
	Formação de professores para a Educação Infantil	194	05

*Um dos resultados é trabalho repetido, obtido na busca com outro descritor.

Fonte: Elaboração da autora

A revisão sistemática acima ocorreu no site do banco de teses da CAPES. A busca ocorreu por meio de palavras-chave, identificadas como descritores que uma varredura por teses e dissertações que contivessem esse tema, possibilitando ao pesquisador observar o quantitativo de publicações na área desejada e, ainda, perceber quais realmente podem contribuir para sua pesquisa e desenvolvimento do quadro teórico.

Quadro 3: Revisão Sistemática ANPEd

	GTs	Resultados encontrados	Resultados relacionados ao objetivo do estudo
Site da ANPEd	05	01	01
	07	03	03
	08	01	01
	16	-	-

Fonte: Elaboração da autora

No site da ANPEd, foram feitas pesquisas em artigos publicados pela Associação. Dessa forma, a busca ocorreu mantendo como recorte as publicações após 2006, entendendo-se o ano de homologação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como ponto de partida para as publicações referentes à formação de professores a distância.

Na ANPEd, os assuntos ou temas são divididos em Grupos de Trabalho (GT). Então, entendemos que seria viável a escolha dos seguintes GT:

- GT 05: Estado e política educacional
- GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos
- GT 08: Formação de professores
- GT 16: Educação e comunicação

Assim, imaginamos que conseguiríamos um olhar mais amplo acerca do objeto de estudo, numa tentativa de verificar produções científicas sobre Educação Infantil, Formação

de professores, EaD e políticas públicas sobre Formação de professores para a Educação Infantil e implementação dessas políticas.

Quadro 4: Revisão Sistemática ANPAE

	Descritores	Resultados encontrados	Resultados relacionados ao objetivo do estudo
Site da ANPAE	EaD	-	-
	Formação de professores a distância	-	-
	Políticas de formação docente a distância	01	01
	UAB	-	-
	Formação de professores para a Educação Infantil	05	05
	Formação docente	01	01

Fonte: Elaboração da autora

Na revisão sistemática na ANPAE, foi feita uma busca em suas revistas desde o volume 22, número 1, de 2006. As revistas dessa Associação são publicadas trimestralmente, e também se encontram disponíveis em formato *online*. Nelas foram verificados todos os índices, a fim de se localizarem artigos científicos com conteúdos relacionados à pesquisa, além de subsidiá-la. Os temas procurados foram descritos no Quadro 4, acima.

Cabe ressaltar a importância da pesquisa sistemática para a elaboração e a efetivação do quadro teórico, já apresentado no Quadro 1. As buscas feitas e as pesquisas selecionadas apontam para a importância e ineditismo da presente investigação. Como demonstrado nos Quadros 2, 3 e 4, poucas são as pesquisas que evidenciam a formação docente a distância e não foi encontrado o tema *formação a distância na Educação Infantil*.

Dentre as pesquisas sobre EaD e UAB, o cenário é, em geral, de estudos de caso ligados à própria universidade de atuação, com caráter pedagógico, abordando as novas tecnologias, os ambientes virtuais e o desenvolvimento de determinadas experiências em cursos a distância. Poucas são as pesquisas empíricas e abrangentes sobre o tema.

Destaco que, dentro de Educação Infantil, as pesquisas ocorrem com foco extremamente pedagógico no professor, no auxiliar e, ainda, com um ponto de vista focado no desenvolvimento infantil. Poucas tratam a Educação Infantil sob um cunho político, não entendendo as políticas para essa etapa como necessárias e urgentes.

Quando se pesquisa sobre formação de professores, encontra-se uma diversidade de pesquisas, geralmente extensas, sempre demonstrando o “nó” formativo que o Brasil vivencia há muitos anos e, ainda, quão complexos são os problemas enfrentados na formação de professores. Dentre esses problemas, temos, ainda, a Educação Infantil refém de poucas

práticas curriculares dentro do curso de Pedagogia e, ainda, suas políticas formativas diluídas junto às relativas ao Ensino Fundamental, como problema a ser resolvido.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa bibliográfica inicial foi necessária para formar a percepção da insuficiência e escassez de investigações acerca do tema *formação de professores a distância para a Educação Infantil por meio da UAB*.

Marconi e Lakatos (2003, p. 183) distinguem a pesquisa bibliográfica como momento propício para o “exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, concluindo, assim, que esse tipo de pesquisa não é mera repetição do que foi escrito.

Em sequência, passamos ao estudo teórico de indicações da literatura sobre o tema proposto, bem como às análises da legislação vigente acerca das atuais políticas de formação de professores; a estudos referentes à EaD, seu campo investigativo, e às políticas que a envolvem. Dedicamo-nos, ainda, ao aprofundamento na temática da primeira infância, seu histórico e legislação, numa tentativa de arquitetar um pensamento que compreenda, de fato, as políticas públicas de formação docente para a Educação Infantil no país e sua possibilidade de ocorrer via modalidade a distância.

Na segunda fase da pesquisa, a documental, foi necessário o contato com as Diretorias de Educação Básica (DEB) e Educação a Distância (DED) da CAPES, a fim de entender como ocorria a formação a distância pela UAB, para delinear em qual diretoria seria feita a pesquisa. Após esse momento, fui atendida pessoalmente, na DED/CAPES para a coleta de dados, mantendo contato até seu final.

O contato inicial ocorreu via telefone com a DEB/CAPES, para esclarecimento do fato de o PARFOR ocorrer ou não a distância. Fato esse que agregaria ao trabalho, mais uma diretoria e uma fonte de pesquisa. Após resposta negativa por parte da DEB/CAPES, que alegou tratar-se de formação presencial e que apenas o gerenciamento dos dados docentes ocorria a distância na Plataforma Freire, direcionamos todo o trabalho para a DED/CAPES.

Na DED/CAPES, os contatos iniciaram-se via e-mail, telefonemas e agendamento de visitas. Todo o processo ocorreu entre os meses de outubro de 2014 e março de 2015, período em que pude concluir minha coleta de dados, tendo em mãos o catálogo com os cursos ofertados via UAB de 2005 a 2014, período que abrange a pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003) entendem que a pesquisa documental se constitui conforme corre a coleta de dados, podendo basear-se em documentos escritos ou não. Entretanto, possui três variáveis - fontes escritas ou não (documentos de arquivos públicos ou gravuras e

pinturas); fontes primárias ou secundárias (produzidas pelo autor ou por outros); e, ainda, as fontes contemporâneas ou retrospectivas (fotografia ou folclore).

O terceiro momento foi caracterizado pela análise e tratamento dos dados coletados. O objetivo inicial foi categorizar todos os cursos ofertados pela UAB desde 2006; em seguida, analisar esses dados, comprovando as ofertas destinadas à formação de professores da Educação Básica e as prioridades percebidas e apresentadas, se para Educação Infantil ou para Ensino Fundamental, e finalizar cruzando com as análises teóricas dos projetos pedagógicos de cursos para formação de profissionais de Educação Infantil a distância coletados, culminando numa análise quali-quantitativa dos dados, o que resultou na representação por meio de quadros, tabelas e gráficos, evidenciando os dados por meio de uma representação visual.

Diante do exposto, a pesquisa adentra também o campo da pesquisa empírica, visto que os dados são obtidos, também, “frequentemente de descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 188).

Ainda na análise dos dados coletados na CAPES, após esse momento de descrição da oferta de cursos, houve o levantamento dos cursos de Educação Infantil e, em seguida, a leitura e movimento analítico dos projetos de cursos de formação a distância para a Educação Infantil a fim de contemplar o objetivo geral da pesquisa, que é analisar as propostas de formação docente a distância para a Educação Infantil, por meio da Universidade Aberta do Brasil, caracterizando e identificando suas singularidades, limites e potencialidades.

A análise se configura como momento importante dentro da pesquisa, visto que o pesquisador entra em detalhes sobre os dados advindos da sistematização estatística, numa busca pelas respostas a seus questionamentos, provocando, ainda, a interpretação de que esta se vincula diretamente aos conhecimentos teóricos adquiridos pelo autor ao longo da pesquisa, expondo o verdadeiro significado dos dados discutidos. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados censos, pareceres, decretos, leis, documentos da UNESCO e do Banco Mundial, a categorização dos cursos ofertados pela UAB (2006-2014), a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente da UAB para a Educação Infantil.

Na tentativa de responder aos questionamentos desta dissertação e atingir os objetivos propostos, o estudo foi organizado em três capítulos, subsidiados por autores que tratam das

temáticas propostas: educação a distância, Educação Infantil, políticas educacionais e formação de professores.

O primeiro capítulo é formulado com o fito de se delimitarem as políticas e as estratégias da educação a distância na formação de professores no Brasil, observando-se seus modelos e concepções, bem como seu arquétipo atual dentro do cenário educacional brasileiro, o que nos possibilitaria um pensamento mais dialético sobre as possibilidades e desafios da EaD. Nesse momento, essa investigação se percebeu auxiliada por teóricos como Alonso (2010); Belloni (2012); Brzezinski (2014); Dias e Leite (2014); Faria e Toschi (2011); Gatti, Barreto e André (2011); Lima (2013; 2014a; 2014b); Moore e Kearsley (2011); Peters (2012; 2006); Pimenta; Anastasiou (2014); Scheibe (2006); Tardif (2014); Toschi (2005a, 2005b, 2013) e Veiga (1998).

Ainda no primeiro capítulo, a Educação Infantil também é estruturada como um todo, desde sua legislação aos caminhos percorridos nas conquistas de direitos das crianças. Esse tópico analisou as especificidades, seu histórico e as concepções de infância a partir do olhar presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI). Nesse contexto buscaram-se autores como: Arce (2001; 2007); Ariès (1978); Boneti (2004); Brzezinski (2000); Cerisara (2003); Craidy e Kaercher (2001); Didonet (2014); Gomes (2009); Guizzo e Felipe (2012); Kishimoto (1999; 2008); Kuhlmann Jr. (2003); Macêdo e Dias (2011); Merisse (1997); Micarello (2013); Oliveira (2011; 2014); Oliveira-Formosinho (2007; 2009); Rosemberg (2002); Sarmiento e Gouvea (2008) e Saviani (2007). Buscou-se, assim, refletir sobre a trajetória da Educação a Distância e Educação Infantil no Brasil, caracterizando-as.

No segundo capítulo, são apresentadas discussões acerca da formação de professores no Brasil, trazendo aspectos como as concepções políticas presentes nessa formação e como tem ocorrido a formação a distância bem como a constituição do docente para a Educação Infantil. Nesse momento, colocamos em evidência a Universidade Aberta do Brasil como política para formação docente e as diretrizes brasileiras estabelecidas no âmbito da formação de professores. E, ainda, numa perspectiva de auxílio às análises do objeto da pesquisa – os projetos pedagógicos de cursos de formação docente a distância para Educação Infantil – trazemos algumas delimitações sobre o tema *currículo e projeto pedagógico*. Esse capítulo é subsidiado pelas obras de Bianchetti (1996); Brzezinski (2014); Dourado (2013); Frigotto e Ciavatta (2003); Gatti, Barreto e André (2011); Moreira (1997); Sacristán (1998); Saviani (2009; 2011); Sheibe e Durli (2011); Oliveira (2011) e Veiga (2010).

O capítulo três se arquiteta com a consolidação dos resultados da coleta de dados. Nele são apresentados os dados referentes aos cursos da Universidade Aberta do Brasil, seus

quantitativos e ofertas de acordo com os anos, bem como a percepção obtida desse panorama no qual podemos perceber a oferta específica para a Educação Infantil. Ainda nesse capítulo ocorrerá a análise teórica dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados para Educação Infantil, atentando para suas singularidades, limites e potencialidades. Ou seja, nesse momento serão descritos, analisados e interpretados os dados desta investigação. Aqui categorizou-se a pesquisa com o amparo teórico de: Dourado (2013); Oliveira (2011; 2014); Oliveira-Formosinho (2007; 2009); Peters (2012; 2006); Pimenta e Anastasiou (2014); Rosemberg (2002); Sarmiento e Gouvea (2008) e Saviani (2007). Dessa maneira, buscou-se mapear o cenário dos cursos ofertados por meio da Universidade Aberta do Brasil entre 2006 e 2014, caracterizando-se e se analisando os aspectos concernentes à Educação Infantil e à EaD presentes nos projetos pedagógicos de curso a distância para a formação docente para a Educação Infantil.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, REGULAMENTAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo toma como objeto central a análise da EaD e da Educação Infantil no que se refere à formação de professores no Brasil. Para isso, ele foi subdividido de forma a delinear o trabalho numa perspectiva de esclarecimento ao leitor sobre os meandros políticos e as possibilidades formativas da EaD na docência em formação e, ainda, sobre o lugar da Educação Infantil no interior das políticas públicas.

Seu primeiro tópico aborda a EaD dentro de uma visão mais teórica, imbuída de seus conceitos, percepções e ainda apresenta os modelos de educação a distância pautando-se nos expostos por Peters (2006) e Belloni (2012) o que trará compreensão para a futura análise e apreensão dos dados da pesquisa. Traz ainda aspectos da legislação e das políticas públicas para educação a distância pós LDB/96. Em seu segundo momento, o capítulo explora os aspectos concernentes à Educação Infantil como um todo, permitindo um olhar criterioso acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e das concepções referentes a infância. Dessa maneira buscou-se refletir sobre a trajetória da educação a distância e da Educação Infantil no Brasil, caracterizando-as.

1.1 - Educação a distância (EaD): Conceito, regulamentações e políticas públicas.

As ações de educação a distância são antigas em nosso país, porém não regulamentadas. Desde a década de 1970, podemos encontrar na própria LDB (Lei nº 5.692/71), a possibilidade de ser o ensino supletivo ministrado via meios de comunicação como o rádio, a televisão ou ainda a correspondência.

De acordo com Moore e Kearsley (2011), é possível definirmos a EaD em gerações, de acordo com sua história e com base nos acontecimentos globais que interferiram na consolidação da modalidade, como demonstra o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Gerações da Educação a Distância

1º Geração	2º Geração	3º Geração	4º Geração	5º Geração
Fase da correspondência	Fase do rádio e da televisão	Fase das Universidades Abertas	Fase da teleconferência	Fase do computador e da internet / virtual

Fonte: Elaboração da autora, com base em Moore e Kearsley (2011).

Em 1904, já existia Educação a Distância no Brasil e, nesse ano, sua referência foi a instalação das Escolas Internacionais, vinculadas a unidades norte-americanas. Nesse período, a tecnologia básica para a ocorrência da EaD era de caráter manuscrito. Em 1923, surge a “Rádio Sociedade”, educativa, que veiculava cursos e programas com fins sociais e educacionais. A partir da década de 1970, começam a ser veiculados cursos de formação pela televisão, disseminando-se, assim, os telecursos (LIMA, 2013).

No fim da década de 1960 e início da de 1970, as Universidades Abertas (*Open University*) são criadas em diversos países, como Inglaterra, Espanha, Israel, Venezuela, Costa Rica e Portugal, reverberando a ideia de um ensino a distância inovador “ao utilizar meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzindo cursos acadêmicos de qualidade” (*Idem*, p. 106).

No Brasil, por sua vez, a tentativa ocorreu sem sucesso.

Em 1974, o Projeto de Lei n. 1.878 propôs a criação da Universidade Aberta do Brasil como instituição de ensino superior que ofertaria cursos a distância. O Parecer n. 2.780/1974 concluiu que essa tarefa deveria ser do Ministério da Educação e que, para tanto, fosse criado um grupo de trabalho para elaborar e apresentar o projeto. O grupo não funcionou e o Projeto de Lei foi arquivado. Os atores envolvidos no processo de aprovação da Universidade Aberta no Brasil, nos anos 1970, foram o Executivo, o Congresso Nacional, parlamentares e o Ministério da Educação, em forma de um grupo de trabalho. Assim, o Brasil não logrou aprovar uma universidade aberta no mesmo período/geração que vários outros países. (*Idem*, p. 107)

Entretanto, a quarta e quinta geração de que falam Moore e Kearsley (2011) foram implantadas no Brasil. O uso das mídias como um todo, principalmente videoconferências e internet, foi consolidado em momentos históricos bem próximos, em que uma geração complementou a outra, até a criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil, dez anos após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a LDB (LIMA, 2013). Com a promulgação dessa lei, com base em seu artigo 80, possibilitaram-se avanços na área da educação a distância:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de

educação continuada. [...] Parágrafo 1º - A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. [...] Parágrafo 2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. [...] Parágrafo 3º - As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. [...] Parágrafo 4º - A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá: [...] I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; [...] II - concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas; [...] III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.” (BRASIL, 1996)

Dois anos depois, foi assinado o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que institui os credenciamentos de instituições para oferecer cursos a distância, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril do mesmo ano, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância (BRASIL, 1998). Logo em seguida no ano de 2001, foi instituída a regulamentação para a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* a distância, por meio da Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, na qual algumas medidas foram esclarecidas e definidas, principalmente no que tange à avaliação. Assim, deveriam ocorrer de forma presencial provas e defesa de monografia ou trabalho de conclusão de curso bem como os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou teses.

A legislação foi uma resposta do governo à sociedade, tendo em vista o crescimento da EaD. Conforme Mendonça (2010), “tiveram que formular uma política pública educacional para elaborar, aprovar, e implementar propostas legislativas para a educação a distância” (pp. 34-35).

Esclarecendo, consolidando e efetivando a EaD *online* no país, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB/96 define EaD como

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Dessa forma, a EaD pós-LDB/96 passa a ser fortalecida com a implementação dos consórcios² entre as esferas públicas e privadas, que estabelecem a oferta de cursos a distância com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); entretanto, não era algo expressivo.

Logo em 2001, com o advento do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172/2001 - a EaD tem todo o capítulo seis desse documento corroborando as perspectivas de uma estratégia de democratização para o acesso ao ensino superior bem como sugerindo aspectos para formação e capacitação de professores. Cabe salientar que, nesse plano, houve 22 metas designadas à EaD. (COSTA; OLIVEIRA, 2013).

Contudo, Carvalho (2011) argumenta que a modalidade a distância “está inserida no eixo da expansão da educação superior e foi usada nos discursos oficiais como a chave para o incremento de vagas direcionadas aos docentes da educação básica”(p.130). Para a autora, a intenção do Ministério na elaboração e orientação do PNE de 2001 era promover a “capacitação em serviço, reduzindo gastos desnecessários com licenças e substituições”.(p. 130).

Diante dessa realidade Lima (2014a) destaca que a EaD não é o problema, mas sua lógica expansionista e a falta de qualidade; para a autora, alguns dos aspectos, a seguir, evidenciam a falta de qualidade na EaD brasileira, como:

A expansão de um mercado educacional na oferta desses cursos e o processo de precarização do trabalho docente devido à estrutura de trabalho, inclusive as formas de contratação, nas instituições de ensino (IES) privadas e nas públicas (Ifes); a lógica expansionista, que se baseou na perspectiva quantitativa e privatista; a materialização, que excluiu as mínimas condições das políticas e propostas para a modalidade e a definição de um modelo de EaD para o Brasil.(p. 5).

Posicionando-se de forma semelhante, Faria e Toschi (2011), defendem que, ao discursar sobre a EaD, os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, evidenciam a possibilidade de acesso aos menos favorecidos, e propõem a formação em serviço dos professores. A proposta da EaD se torna viável financeiramente, principalmente devido ao grande número de alunos atendidos por professor.

² A constituição dos consórcios, conforme Lima (2014a, p. 28), ocorreu “concomitante às iniciativas e ações implementadas pelo Governo [...], para construir propostas configuradas em redes colaborativas [...], observa-se que, no período compreendido entre 1999 e 2001, ocorreu a criação de redes públicas, privadas confessionais para cooperação em tecnologia e metodologia no uso das TIC na EaD”. Destacam-se: Consórcio Univir-CO; Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), Instituto IUVB, Consórcio Cederj e CVA-Ricesu.

Assim, a educação a distância “é mais lucrativa, custa menos, e é transfronteiriça – tudo o que é preciso para ser viável em comércio internacional. É, enfim, um bem comercializável.” (FARIA; TOSCHI, 2011, p. 209).

Entretanto, a efetivação dos parágrafos, 1º, 2º e 3º do artigo 80 da LDB/96 só ocorre com a homologação do decreto nº 5.622 de 20/12/2005 (já supracitado, em parte). Esse Decreto, então, substitui os anteriores e, dessa forma, a educação a distância passa a preconizar “avaliações de estudantes, estágios obrigatórios quando previstos em lei, defesas de trabalhos de conclusão de curso, atividades relacionadas a laboratórios de ensino” (DIAS; LEITE, 2014, p.16).

A legislação passa a prever, ainda, o credenciamento de instituições para a oferta de cursos, os diplomas não tem diferenciação entre cursos superiores presenciais e a distância (desde que reconhecidos pelo MEC), possibilidades de mestrado e doutorado a distância, exigência de momentos presenciais, avaliação dos cursos e polos de EaD por avaliadores do INEP, dentre outros. (*Idem*).

Nesse andamento, a educação a distância *online* torna-se alvo das iniciativas do governo para atender às demandas educacionais, em especial a formação de professores, mediante a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A UAB surge, portanto, como

Um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica. (BRASIL, 2006. Grifos nossos)

A Universidade Aberta do Brasil, nesse momento, surge como sistema condutor da expansão de uma formação inicial e continuada a distância pública, principalmente ao afirmar como objetivo a formação de professores por meio da modalidade, numa contribuição significativa às outras instituições de ensino superior presenciais, ganhando espaço na educação brasileira.

Ao pensarmos a EaD numa visão sistêmica, concedendo as TIC os espaços que lhe são de direito, é preciso repensar as compreensões de EaD e de seus arquétipos, às quais concernem aspectos importantes da busca por qualidade da educação a distância.

Em 2014, houve a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década. Nele previsões acerca da educação a distância são feitas reconhecendo a modalidade como necessária na formação de professores e na elevação da matrícula no ensino superior e pós-graduação *stricto-sensu*.

Ao se analisarem os dois PNE, fica evidente que a EaD se faz presente, porém de forma subjetiva; muitas vezes, ao contrário do PNE de 2001, que trazia 22 metas sobre sua atuação nos próximos anos. Conforme Costa e Oliveira (2013), já nas discussões da Conferência Nacional de Educação (Conae), ficou perceptível a tendência que o documento tomaria.

Tal documento reconhece o papel da EaD no Brasil, contudo faz ressalvas à utilização dessa modalidade de ensino, especialmente para a formação de professores. Indica essa modalidade para a formação continuada de professores, delegando à educação presencial o papel de realizar a formação inicial (p.110).

Brzezinski (2014), em contrapartida, defende que a formação inicial seja realizada exclusivamente em cursos presenciais de licenciatura, devendo ocorrer na forma a distância apenas nos casos extraordinários. Essa opinião está em conformidade com a postulação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) aprovada na Conae, em 2010.

Belloni (2012) defende de que a formação inicial docente precisa passar por uma redefinição, de modo a preparar o profissional para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas, além de que a formação continuada se dê numa perspectiva de formação ao longo da vida.

Nesse sentido, a EaD torna-se objeto contraditório, visto que, apesar de fazer parte das ações e interesses do mercado, tem aspectos positivos a serem considerados como a “democratização do acesso, incorporação das tecnologias, mudança nos currículos, mediações pedagógicas baseadas no diálogo, formação para autonomia, dentre outros”. (FARIA; TOSCHI, 2011, p. 203).

É perceptível como as ações para a educação a distância cresceram nos últimos anos, principalmente no nível do ensino superior, fato que sugere alterações e demandas na oferta de cursos, principalmente com propostas de cunho educativo, na tentativa de consolidar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Entretanto, os discursos oficiais subjacentes às políticas implementadas ainda centralizam as decisões de grupos hegemônicos, que, tecendo uma ideologia de avanço social e econômico, apontam fatores preponderantes de

um determinismo tecnicista, principalmente na formação de professores, espaço de construção de ideologias.

1.1.1 – Caracterização da EaD: compreensão da modalidade

A educação a distância, para Moran (2002), é “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias na quais professores e alunos estão separados espacialmente e/ou temporalmente” (p. 1) e, ainda, podem estar conectados pelas tecnologias.

Segundo Moore e Kearsley (2011, p. 206), a EaD fundamenta-se em algumas características que acabam por defini-la:

- i- Separação entre estudantes e professores; ii- Influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e na preparação dos materiais de aprendizado; iii- Uso de meios técnicos – mídias; iv- Providências para comunicação em duas vias; v- Possibilidade de seminários (presenciais) ocasionais.

A mediação didático-pedagógica feita por meio das tecnologias é algo recorrente na educação a distância, haja vista a necessidade que se tem da máquina para articulação do conhecimento. Peixoto (2011) aponta uma situação distinta, em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) “não são apenas objetos técnicos, mas artefatos culturais e simbólicos, que se configuram por meio das relações recíprocas com os sujeitos e as práticas sociais” (p. 36). Dessa forma, tem-se um universo de representações entre o educando e o educador, um real sistema de significações em que são proporcionadas aprendizagens imbuídas de peculiaridades no qual se constituem as relações.

Cabe ao professor a consciência do perfil dos seus alunos, incentivando-os sempre à quebra de obstáculos, visto que “o aluno a distância é figura central do processo de ensino-aprendizagem” (MORAES, 2006, p. 89) e toda mediação didático-pedagógica deve ocorrer visando à otimização do seu desenvolvimento. Ou seja, quanto maior é a comunicação entre alunos e docentes, menor será a distância entre eles, independentemente da distância física. Isso ocasiona aprendizagens mais significativas e comunicativas, redefinindo as dinâmicas nos ambientes virtuais, que passam a ter diferenças na ordem metodológica, interferindo na didática e na mediação pedagógica a distância.

Desta forma, o uso das tecnologias em uma didática midiaticizada tende a induzir mudanças na maneira de organizar e estruturar o ensino a distância, mesmo em meio às novas formas de organização da educação. Toschi (2005a) acredita que a comunicação, na educação

a distância, define-se também pelos ambientes virtuais de aprendizagem, pois é neles que se definem as ferramentas disponíveis a alunos e professores.

Percebe-se, então, que o uso bem delineado da tecnologia na educação a distância se torna essencial para possibilitar boas práticas docentes, pois, como instrumento no processo de mediação entre professores e alunos, reflete a possibilidade de um bom desenvolvimento didático-pedagógico.

Dentro de um paradigma em que cada vez mais as pessoas estão conectadas, a educação a distância se reafirma como educação, “e tem de ser de qualidade” (MORAN, p.47, 2011).

Integrando hoje o sistema público e privado, a EaD começa a ter sua aprendizagem repensada, a partir de um viés de flexibilidade, em que cada aprendente tem um ritmo, um tempo e um espaço. A EaD, então, organiza-se a partir de modelos e concepções dentro de especificidades, objeto esse que esboçaremos a seguir.

Costa (2007) define modelo como

Um objeto que procura representar um processo real. Em sua construção, o primeiro passo consiste em abstrair da realidade aquelas variáveis consideradas fundamentais, as quais em sua complexidade, com suas inter-relações e conexões passam a integrar o modelo; e este é tanto mais satisfatório quanto maior sua capacidade de interpretar fielmente os fatos, inclusive antecipar fenômenos ainda não observados. (p.10).

Nessa perspectiva Peters (2012), acredita que “a educação a distância é *sui generis*” (p. 70), visto que ela possui abordagens, estratégias e objetivos políticos diferenciados. Peters (2006), dois modelos de EaD são típicos e ideais; um primeiro, que se baseia na qualidade do material didático, deixando de lado as possibilidades de uma presencialidade, e o segundo modelo, com ênfase na presença do aluno às atividades em classes presenciais.

A crítica de Peters (2006) se evidencia no desejo de que todos os estudantes de EaD disponham de bons computadores equipados com altas tecnologias -o que torna possível a interação entre docentes e discentes - mas também na possibilidade de expansão de inúmeras teleuniversidades.

Belloni (2012), por sua vez traz dois tipos de modelos, o *dual-mode* e o *single mode*. O modelo *dual-mode*, ou integrado, entretanto na perspectiva organizacional dos cursos; nesses moldes integram-se sistemas presenciais e a distância, o que, de acordo com a autora, tende a apresentar aspectos vantajosos, principalmente nos âmbitos pedagógico e financeiro, apresentando-se como “tendência forte para futuras experiências” (p.106). Nessa proposta, as

universidades operam como convencionais em um ensino regular e com grande variedade de experiências na modalidade a distância.

Belloni (2012) identifica ainda o modelo *single-mode*, que tem como característica a dedicação exclusiva à modalidade a distância, tratando-se, ao olhar da autora, de instituições com organizações altamente especializadas, a exemplo das Universidades Abertas da Europa.

No entanto, Peters (2006) sugere três modelos, dentro de uma lógica diferenciada, atentando-se mais a um olhar didático, principalmente direcionado ao aluno a distância. Ele subdivide os modelos em *single-mode*, *dual-mode* e *mixed-mode*.

No *single-mode* pontuado por Peters (2006), as instituições também são especializadas na oferta do ensino a distância; entretanto o autor acrescenta a essa característica a concepção de um estudo a distância solitário e com assistência estudantil insuficiente.

O *dual-mode*, modelo desenvolvido na Austrália, é, para Peters (2006), um modelo decisivo e diferente, pois consegue a participação do aluno em atividades presenciais no próprio *campus* da universidade, diante do que as classes têm número reduzido de alunos e o contato com o docente é algo próximo.

Já o *mixed-mode* é um modelo flexível, pensado para as universidades do futuro, pois os alunos escolheriam as ofertas didáticas de acordo com estratégias e necessidades próprias, mantendo, assim, relacionamento social com grupos de tutoria e estudos autodirigidos por meio da *web*.

Os modelos sugeridos por Peters (2006) e Belloni (2012) sugerem princípios teóricos para nortear tal contexto de aprendizagem tão peculiar: os caminhos a serem percorridos pela EaD e os limites a serem superados podem estar presentes em cada modelo e em cada concepção, na organização das instituições e, ainda, na prática docente e discente.

Considerando a educação a distância ofertada atualmente no país, faz-se necessária sua análise, a fim de se proporem cursos de alta qualidade, desconstituindo modelos que perpetuam características não condizentes com a perspectiva de uma EaD de qualidade. O estudo de suas possibilidades deve, com certeza, adequar algumas iniciativas no sentido da melhoria da qualidade. Tendo seu viés principalmente na formação docente, é preciso perceber as mudanças nas estruturas e características, que ocorrem, inclusive, no papel docente.

De acordo com Moran (2006), “o Brasil passou da fase importadora de modelos para a consolidação de modelos adaptados à nossa realidade. Apesar do preconceito, hoje há mais compreensão de que a EaD é fundamental para o país” (p. 48). É possível perceber esse movimento pelo próprio crescimento na demanda dos cursos a distância. Mas cabe perguntar:

se o Brasil consolidou seu modelo de EaD, essa modalidade de ensino estaria sendo desenvolvida mediante uma concepção de fábrica e de fordismo, ou de cidade e neo e pós-fordismo? Para Mattar (2012), adotamos no Brasil um modelo invertido ao defendido por Peters (2002) e, atualmente, estamos assumindo em parte dos cursos um modelo fordista com ênfase no conteúdo e rebaixamento do trabalho docente.

Faria e Toschi (2011), em análise das influências neoliberais e mercadológicas que a educação a distância tem sofrido, alertam para o risco de a EaD cair na massificação, visto que ela tem tido um caráter salvacionista nas políticas públicas e tal compreensão está na base do fracasso. As autoras alegam, ainda, que “uma política de EaD precisa ser ancorada não apenas em pressupostos econômicos, mas, especialmente nas possibilidades de democratização que ela oferece”. (p. 212).

Diante do exposto, é necessária uma política de formação de professores segundo uma lógica diferenciada e de qualidade, usando as estratégias de crescimento da EaD para essa finalidade, porém capacitando o docente para uma nova conjuntura educacional, sem cair num modelo de certificação e massificação.

1.2 - Educação infantil: histórico, expansão e regulamentação no Brasil

Neste item, analisaremos a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica; dessa forma, ela apresentará as peculiaridades presentes nessa etapa de ensino, alguns componentes necessários à sua constituição, seu histórico numa perspectiva de entendimento da concepção de criança e, ainda, a concepção imbuída no seu atendimento.

Reflete-se, ainda, sobre as políticas que sinalizaram a Educação Infantil desde a LDB, destrinchando brevemente como vem ocorrendo sua regulamentação, ficando clara a relação da instituição das políticas públicas e influências internacionais com o movimento expansionista pós década de 2000.

A institucionalização do atendimento à criança de zero a cinco anos no Brasil é, segundo Macêdo e Dias (2011), relativamente recente e sofreu a influência dos seguintes fatores: a urbanização e a industrialização, mudanças na estrutura familiar, a participação da mulher no mercado de trabalho e, ainda, legislações internacionais e nacionais que sinalizam a garantia de acesso à educação dessa faixa etária. Entender o atendimento infantil nos dias atuais não seria possível, entretanto, se não voltarmos na história para conhecer as implicações sociais atreladas à educação da infância.

Segundo Merisse (1997), a história da educação para a infância no Brasil configura-se em quatro grandes momentos: filantrópico, higienista, de assistência científica e educacional.

O autor afirma que o atendimento de cunho filantrópico visava a diminuir a mortalidade infantil por abandono ou doenças, ocorrida entre os séculos XVI e XIX. Essa perspectiva percorreu séculos, durante os quais as instituições organizaram-se para receber menores rejeitados e abandonados, sustentadas por ações filantrópicas e entidades religiosas, sem qualquer participação do Estado.

Logo depois, com o avanço da medicina, vieram as intervenções higienistas, buscando também a diminuir a mortalidade infantil. As ações agora estavam atreladas, porém, à difusão de práticas de higiene e à valorização do papel da mulher como mãe.

No terceiro momento, surgiu a concepção assistencialista da infância, que emerge com a saída da mulher dos lares para trabalhar em indústrias e fábricas, entre outros locais. As creches passaram a ser um local seguro para as mães deixarem seus filhos a fim de que pudessem trabalhar fora de casa; não eram vistas, portanto, como direito da criança, e sim como instituição de assistência.

A participação da mulher no mercado de trabalho evidencia que a união das mães trabalhadoras, das mulheres de periferia e das feministas intensificou a mobilização coletiva pela creche. Elas reivindicavam instituições de Educação Infantil e melhores condições para a participação da mulher no mercado de trabalho. O feminismo, que se desenvolveu no Brasil nos anos 1970, foi de fundamental importância para a conquista de direitos, entre eles, a creche (MANINI, 1996).

Atualmente, vivemos a fase que Merisse (1997) nomeou de educacional, que compreende a educação para a infância como um direito da criança, assegurado pelas legislações vigentes. Ao Estado cabe o dever de proporcionar à comunidade espaços de atendimento para a primeira infância.

Guizzo e Felipe (2012) afirmam que o histórico de atendimento educativo dessa faixa etária perpassa a atual Constituição Federal Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, e é reafirmado pela LDB/1996. Com a LDB, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Daí em diante, as políticas para a infância remodelaram-se por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999 e 2009; dos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e de 2014 (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, respectivamente).

Estabelecer políticas públicas educacionais voltadas para a primeira infância é algo recente na história do nosso país. Nos últimos anos, a Educação Infantil tem sido fortalecida com as políticas educacionais baseadas nos direitos das crianças e com o aprofundamento do significado das infâncias, o que tem desencadeado novas percepções da questão.

Diante da valorização da criança como ser social e da inserção da Educação Infantil na Educação Básica, podemos observar no atual cenário um aumento gradual no que se refere ao atendimento escolar em todo o país, indício de que uma nova política, longe do tradicional assistencialismo e filantropia, começa lentamente a ser construída. No quadro abaixo, podem ser notados os números referentes às matrículas na Educação Infantil no ano de 2011.

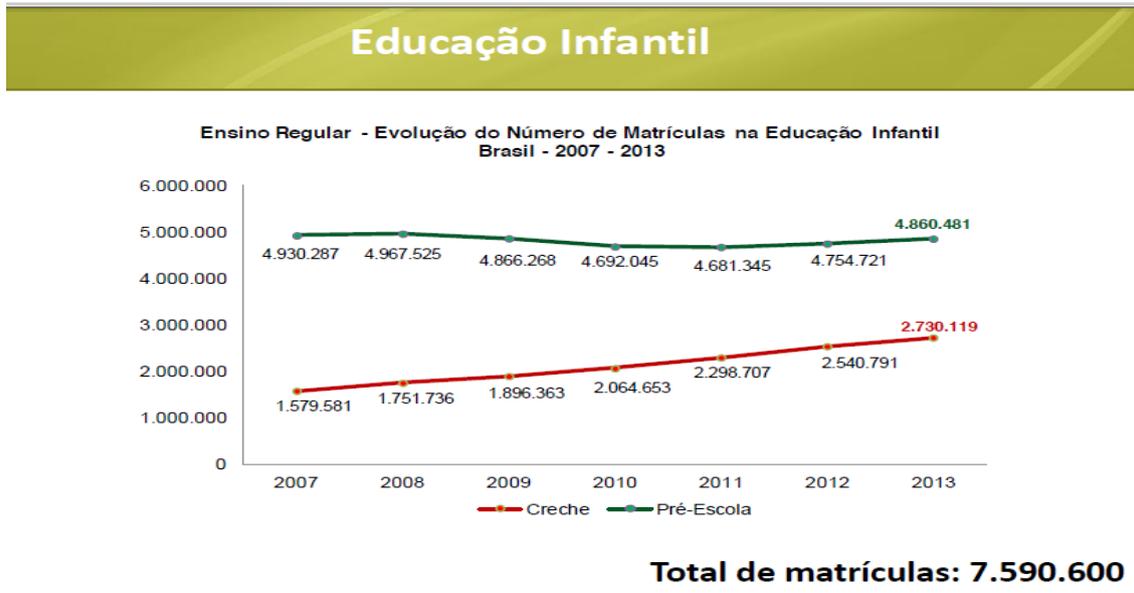
Quadro 6 - Matrículas na Educação Infantil em 2011

Etapas da Educação Infantil	Número de matrículas
Creche	2.298.707
Pré-escola	4.681.345
TOTAL:	6.980.052

Fonte: Elaboração da autora, com base em Brasil (2011)

Conforme o Quadro 6, havia 6.980.052 crianças atendidas pela rede de ensino, referindo-se 67% dos atendimentos à pré-escola e 33% à etapa da creche, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2011 (BRASIL, 2011). Já os dados do Censo de 2013 trazem uma perspectiva mais abrangente em relação aos números atuais da Educação Infantil, conforme poderá ser visto no gráfico da Figura 1, a seguir, que apontam um total de 7.590.600 matrículas na Educação Infantil no período de 2007 a 2013. Considerando que em 2007 havia 6.509.868 crianças matriculadas, percebe-se que até 2013 houve um aumento gradual de 16,60% no número de matrículas.

Figura 1 - Evolução de matrículas na Educação Infantil



Fonte: Brasil, 2014.

Entretanto, também percebemos na Figura 1 uma diminuição do atendimento à pré-escola, que cai de 67% em 2011 para 64% em 2013 e um aumento, no mesmo período, de 33% para 36% das matrículas em creche. Possivelmente, a mudança ocorre por causa do aumento geral de matrículas e de unidades físicas que oferecem a Educação Infantil, mas pode sugerir, ainda, uma nova configuração das concepções e paradigmas da Educação Infantil, um consenso a respeito das necessidades da criança.

Ao observarmos a Tabela 1 abaixo, compreendemos um pouco sobre as desigualdades de acesso à Educação Infantil, ao analisarmos o atendimento principalmente no segmento creche. Chega a ser algo utópico que todas nossas crianças de zero a três anos frequentem uma unidade de Educação Infantil. No ano de 2011, por exemplo, havia 10.485.289 crianças entre zero e três anos, das quais apenas 2.298.707, ou seja, 21,9% delas, estavam matriculadas na Educação Infantil.

Quanto ao pequeno declínio nas taxas de matrícula na pré-escola nos anos de 2009 até 2011, este possivelmente tenha ocorrido por causa da acomodação das crianças de seis anos em salas do primeiro ano do Ensino Fundamental. (CAMPOS, R.F.; CAMPOS, R., 2012)

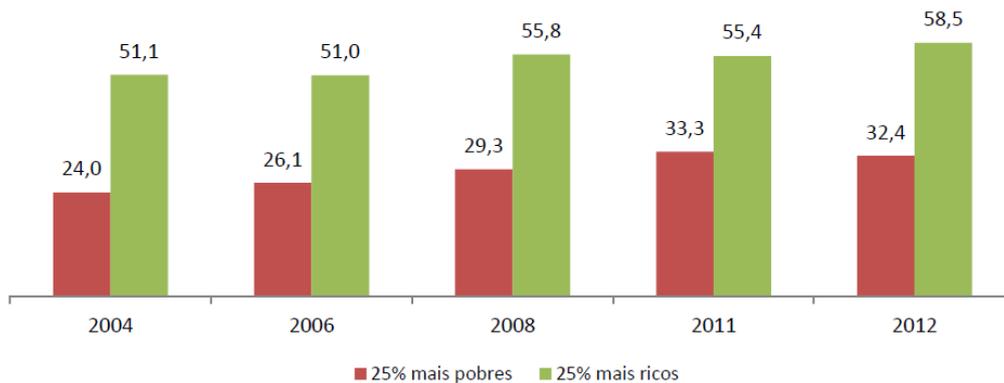
Tabela 1: Número de matrículas na Educação Infantil e população residente de zero a três e quatro a cinco anos de idade - Brasil (2007-2012)

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
Δ% 2011/2012	4,5	10,5	1,6

Fonte: Brasil (2012)

Já no Gráfico 1, adiante, ainda apoiando um discurso de igualdade de oportunidades, temos a demonstração clara de que a Educação Infantil não tem atendido somente aos pobres e vulneráveis como se apregoa no discurso. O jogo da subordinação de classe fica evidente quando percebemos que as crianças ricas têm mais acesso aos bens de cultura oferecidos pela escola.

Gráfico 1: Brasil – Taxa de frequência à escola ou creche por renda domiciliar per capita até cinco anos (2004-2012)



Fonte: Unesco, 2015

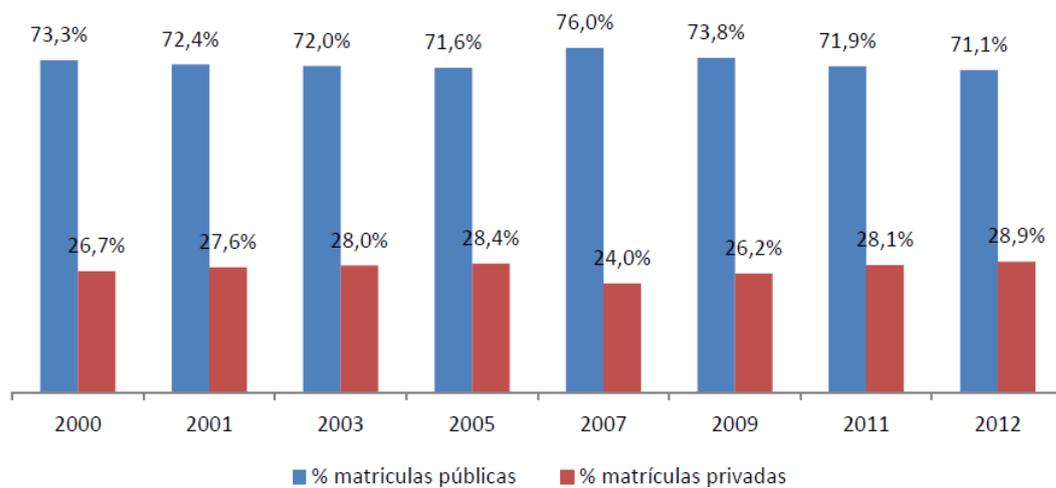
Associando essa tendência às relações sociais de desigualdade e, ainda, à manipulação dos bens de cultura, Catani (2011) analisa a partir do pensamento de Bourdieu que,

Nas atuais sociedades complexas, a escola é a instituição encarregada do trabalho de consagração das divisões sociais. Além de exigir duas espécies de capital que dão acesso a posições de poder, definem o espaço social e regulam as oportunidades e trajetórias de grupos e indivíduos: o capital econômico e o capital social.

Dessa forma, desde a Educação Infantil é possível perceber as relações sociais de igualdade e desigualdade, de posse de capital econômico e de capital social; assim, nascer abastado, já confere a alguém o direito de manipular os bens de cultura e, ainda, de perceber-se dominante frente a quem nasceu subordinado.

Diante das reflexões apresentadas, fica-nos a dúvida diante do Gráfico 2 abaixo: quem de fato está ocupando as vagas da Educação Infantil no nosso país, visto que a mesma é ofertada majoritariamente na rede pública?

Gráfico 2 : Educação infantil - percentual de matrículas por dependência administrativa (2000-2012)



Fonte: Unesco, 2015

Retornando ao período 2007-2013, outro aspecto merece ser destacado: os números registrados em 2007 foram de 6.509.868 atendimentos e, em 2011, 6.980.052 atendimentos, ou seja, números bem próximos, o que nos leva a concluir que só houve de fato expansão do ingresso de crianças na Educação Infantil entre os anos de 2012 e 2013. Isso possivelmente pode ser creditado à implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) em 2007, homologado pelo então presidente Lula da Silva (2003-2010), e do Programa Brasil Carinhoso, que ocorreu em 2012, no primeiro mandato do governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-atual), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Voltado para a primeira infância, o Programa Brasil Carinhoso tem o seu desenvolvimento integrado em várias vertentes, incluindo a social, a de educação e a de saúde. Um dos objetivos da ação é expandir o número de matrículas de crianças entre zero e 48 meses em creches públicas ou conveniadas. A particularidade do programa está no

atendimento às famílias, que devem ser beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), para que as crianças possam, assim, ter acesso ao recebimento de medicamentos, à alimentação de qualidade na unidade educacional, além de serem amparadas com uma renda mensal (BRASIL, 2012).

Essas medidas, porém, precisam ser vistas com cautela. Silva (2005) defende que os desdobramentos da política neoliberal, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento econômico e social fazem-se “presentes nas políticas assistencialistas e compensatórias destinadas ora à manutenção do *status quo*, ora ao alívio parcial da pobreza. essas políticas são focalizadas, insuficientes e pouco articuladas, não modificam a realidade” (p.260). Campos (2008) salienta, concordando, que, o governo federal, ao defender esses programas de atendimento infantil e focar na camada mais pobre da população, apropria-se de orientações advindas de organismos internacionais, em especial do Banco Mundial.

A seguir, temos uma das atividades defendidas por organismos multilaterais a favor de países emergentes, coordenada principalmente pela Unesco: Educação para Todos.

Ao observarmos a Figura 2, observamos os objetivos elencados para o Brasil entre os anos de 2000 a 2015. Como meta prioritária temos “cuidados e educação na primeira infância”, ou seja, fica clara, a motivação política e econômica dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014; 2015-atualidade) no atendimento e expansão da Educação Infantil, tornando esses anos como marcos históricos brasileiros de ações em favorecimento da primeira infância.

Figura 2: Prioridades da Educação para Todos na Conferência de Dakar - 2000



Fonte: Unesco, 2015

Ao assumir esse compromisso, o Brasil passa a disseminar uma ideologia e, conseqüentemente, precisa mudar o perfil das políticas públicas. Com isso, o país começa a demonstrar a posição que quer ocupar entre as elites dirigentes no mundo capitalista. Diante dessa nova lógica, é necessário ressaltar que as concepções de criança e de educação passam a ser pilares ou, ainda, molas propulsoras de uma experiência significativa e de sucesso na escola da primeira infância (BARROS *et al*, 2012).

Entretanto, Rosemberg (2002) demonstra que:

Documentos consultados, de autoria ou divulgados pelo BM, incluem o Desenvolvimento Infantil (DI) nas políticas de combate à pobreza através do investimento no capital humano e, indiretamente, nas políticas de igualdade de oportunidades para homens e mulheres. Em vários de seus documentos, o BM atribui ao DI uma função instrumental, que visa prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do Ensino Fundamental, de modo a combater o “círculo vicioso de reprodução da pobreza” (p. 47).

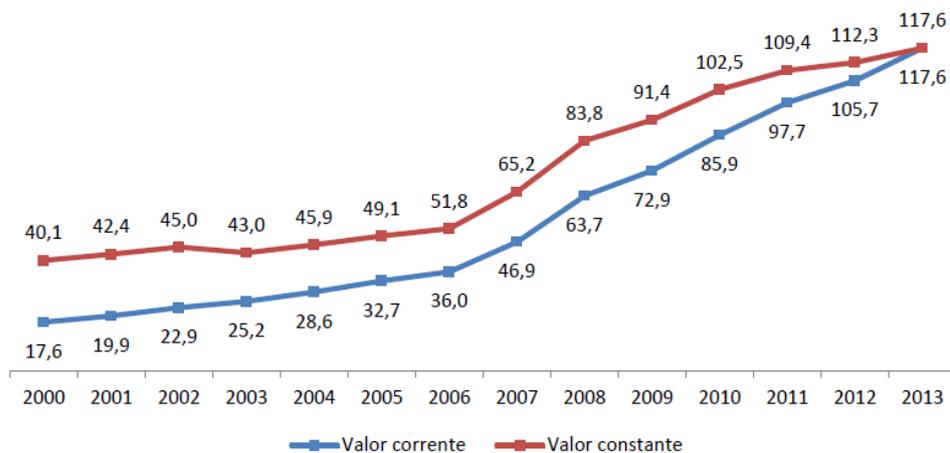
Diante do evidenciado pela autora, podemos concluir que, apesar de políticas com olhares atentos para a primeira infância, cabe-nos atentar para o que essas orientações podem promover no atendimento, oferta e inclusão da Educação Infantil.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, a Educação Infantil, agora incorporada ao financiamento público, conquista espaço nas políticas educacionais, visto que, agora, essa etapa da educação básica passa a receber fomento para seu desenvolvimento.

O FUNDEB, por sua vez, ao substituir o FUNDEF, trouxe pelo menos duas vantagens: 1) aumentou substancialmente o compromisso da União com a educação básica, ampliando o aporte, a título de complementação, de cerca de 500 milhões (média do FUNDEF) para cerca de cinco bilhões de investimento ao ano; e 2) instituiu um único fundo para toda a educação básica. (BRASIL, 2007)

Para Saviani (2007), o FUNDEB ainda se manteve semelhante ao Fundo anterior, dada a sua “natureza contábil, que define o montante de recursos que os municípios, os estados e a União devem destinar à educação básica, estabelecendo as formas de sua distribuição pelos diferentes níveis e modalidades de ensino” (p. 1238).

Gráfico 3: Total de recursos FUNDEF e FUNDEB 2000 – 2013 (R\$ Bi)



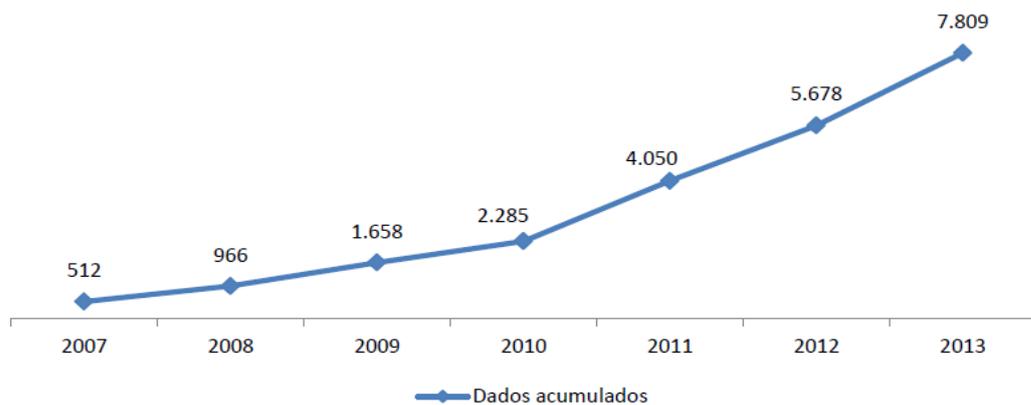
Fonte: Unesco, 2015

Entretanto o gráfico acima mostra uma “evolução do total de recursos do FUNDEF (até 2006) e FUNDEB em valores correntes e constantes, revelando que a partir de 2007” com isso o financiamento passou a ser mais significativo. “Se no período 2000-2006, os recursos do FUNDEF crescem 104,5%, no período seguinte o FUNDEB apresenta um crescimento de 151,2% em valores correntes”. (BRASIL, 2014, p. 74).

Ainda em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é lançado, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094 em 24 de abril, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este diz respeito a todos os níveis e modalidades da educação - Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - mas nele se evidencia, sobretudo, a atenção à Educação Infantil, principalmente por meio do Proinfância, que financia a expansão da estrutura física da rede.

Nesse momento, percebe-se que a política pública do Proinfância observa a criança como sujeito de direitos que precisa de proteção, assim como propõe nossa Constituição Federal/1988 no artigo 227, e compreende a importância de um espaço bem planejado para o seu desenvolvimento. Os Centros de Educação Infantil (CEI) de padrão federal, desenvolvidos pelo governo por meio do Proinfância, em 2007, foram financiados pela Resolução/CD/FNDE nº 6, de 24 de abril, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e subsidiados financeiramente, a partir de 2011, pelo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC 2).

Gráfico 4: PROINFÂNCIA – Unidades Aprovadas (2007-2013)



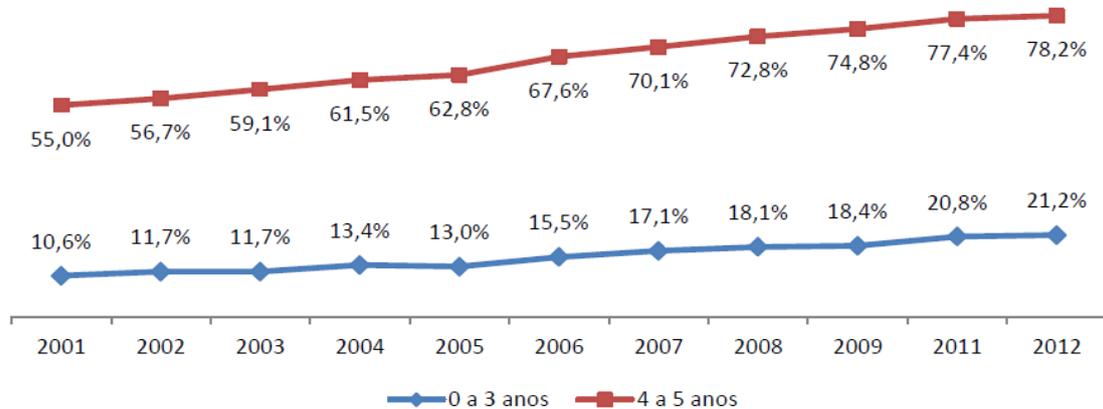
Fonte: Unesco, 2015

O Gráfico acima, por sua vez, apresenta os valores conveniados com municípios para construção de unidades de Educação Infantil, padrão Proinfância, por 2.315 cidades. Convém destacar que, por força da LBD/96, a Educação Infantil é responsabilidade da esfera municipal, e que o Proinfância é um projeto com apoio financeiro por parte da União. (BRASIL, 2014).

A expansão desses espaços favoreceu também a ampliação do atendimento das crianças dessa faixa etária. Esse fator agrega importância ao crescimento do número de

matrículas, remetendo-nos à percepção de uma efetivação das políticas educacionais para a primeira infância.

Gráfico 5: Taxa de frequência à escola – crianças de 0 a 5 anos (2001-2012)



Fonte: Unesco, 2015

O Gráfico 5 demonstra o quanto a Educação Infantil é vulnerável e a necessidade de se começarem a analisar os limites e os desafios estabelecidos por essa etapa da Educação Básica. Assim, o Proinfância é apenas uma pequena demonstração de uma mudança de perspectiva adotada pelas políticas públicas, tendo em vista principalmente que, agora, a Educação Infantil faz parte da educação básica e ainda recebe provimentos financeiros do FUNDEB. Contudo, o Ensino Fundamental ainda é a prioridade, na perspectiva do interesse político e de dotação orçamentária.

De acordo com Oliveira (2008), “o Ensino Fundamental se coloca como prioridade não só em decorrência dos dispositivos constitucionais e legais” (p. 36), como em função de uma realidade que se caracteriza por um número de matrículas na rede pública superior a 35 milhões, além de índices de evasão e repetência que precisam ser modificados a partir de uma escola de qualidade, o que envolve a coordenação e efetivação de políticas educacionais.

Nos termos da LDB/96, tivemos a educação dividida em dois níveis: Educação Básica (que inclui as etapas da Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Educação superior. Os municípios ficaram responsáveis pelo gerenciamento e oferta da Educação Infantil, com apoio da União, que obrigatoriamente está incumbida de prestar assistência financeira.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2011)

Com cinco artigos em seu texto de 1996 (Art. 4, 21, 29, 30 e 31), que contemplam a Educação Infantil, a LDB demonstra uma possível expectativa de que os municípios definam as condições operacionais desse nível de ensino, visto o pequeno interesse nessa etapa da educação básica, que em geral precisa de um orçamento alto para investimentos.

Frigotto e Ciavatta (2003) atentam para o fato de que o governo FHC³ teve como prioridade a política do Ensino Fundamental; dessa maneira, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a educação de nível médio e a superior “ficaram relegadas a iniciativas tópicas, a Educação Infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora”. (p.114).

Ou seja, a Educação Infantil era de acesso exclusivo aos pobres e aos trabalhadores, situação que, entretanto, começa a se modificar quando os municípios passam a ter que repensar a Educação Infantil com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) por meio da Resolução CNE/CEB n° 5, de 17 de dezembro de 2009) e, ainda, com a Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013, que aponta rumo à universalização da pré-escola (DIDONET, 2014). Diante dessas ações, uma postura afirmativa e necessária torna-se a descaracterização da função de assistência social até então exercida pela creche e aplicar-lhe um caráter educacional, em que seria possível cuidar da criança respeitando seu caráter biológico, exercendo, todavia, o ato de educar e brincar.

Com referência à Lei n° 12.796/2013, cabe ressaltar que houve uma mudança no que se refere à idade de atendimento, ou seja, a Educação Infantil passa a atender crianças de zero a cinco anos de idade (que antes era de seis anos) e torna obrigatória a oferta e a matrícula na pré-escola para aquelas com quatro e cinco anos de idade.

Didonet (2014), contudo, contesta essa mudança, alegando que “a medida constitucional para garantir Educação Infantil aos quatro e cinco anos de idade parece recair equivocadamente sobre as crianças e os pais, quando deveria incidir sobre o Estado, a fim de garantir o cumprimento do seu dever de atender toda a demanda” (p. 149). O autor ainda

³ Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente da república pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), por dois mandatos entre os anos de 1995 a 2002.

sugere um risco de fragmentação na Educação Infantil, pois, tornando-se obrigatória, a pré-escola passaria por uma expansão, envolvendo aumento nos recursos financeiros e deixando a creche (zero a três anos) marginalizada, recaindo sobre a primeira infância o risco do retrocesso ao assistencialismo. Por isso, Didonet (2014) alerta que, caso isso ocorra, “estaremos na contramão do que revelam as ciências sobre a importância dos primeiros três anos de vida para a formação da personalidade e das estruturas de base, cognitivas, sociais e afetivas, para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida” (p. 151).

Outro fator a se considerar com essa obrigatoriedade de oferta e matrícula para as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola diz respeito às estratégias utilizadas pela maioria dos municípios de abrirem turmas para essa faixa etária nos espaços das escolas de Ensino Fundamental públicas, sem a devida infraestrutura de atendimento a essas crianças, como uma simples forma de adaptação para garantia da oferta, sem formação adequada do professor e sem garantia de qualidade, podendo tornar-se um modelo escolarizante, o que vai de encontro às atuais propostas definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e diversas pesquisas científicas na área.

Ao citarmos o desenvolvimento das crianças, reportamo-nos aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI/1998) e às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Após a LDB/1996, esses dois documentos normativos, sem dúvida alguma, passaram a orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Apesar de ser ainda um referencial muito usado pelos profissionais da Educação Infantil, porém, os RCNEI carecem de crítica, demonstrando a necessidade da socialização mais ampla das DCNEI, como documento que deve nortear as ações dos espaços que atendem as crianças da Educação Infantil.

Para Arce (2007), os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI/1998) possuem como objetivo a instrumentalização do trabalho docente. E, de fato, é isso que se percebe ao se analisarem os RCNEI: sua diretriz escolarizante, ou seja, o professor passa a ser “facilitador” de práticas disciplinares e fragmentadas. Além disso, o documento vincula-se à preparação para o Ensino Fundamental, e “ora privilegia o desenvolvimento infantil, ora as aprendizagens específicas”, segundo pontua Kuhlmann Jr. (2003, p.53). O autor aponta, ainda uma contradição na proposta dos Referenciais, no que diz respeito ao cuidar e educar, pois, segundo ele, existe nos RCNEI uma “segmentação dessas duas dimensões, se o cuidado deve ser observado nos mais diferentes níveis educacionais, trata-se de um elemento fundamental na educação”. (*Idem*, p.53).

Podemos reafirmar o que diz Kuhlmann Jr., ao percebermos a caracterização do educar e do cuidar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), pois, nelas, essas ações são concebidas durante o percurso do cotidiano escolar. Assim, cuidar e educar se entrelaçam e significam

Compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos - crianças, adolescentes, jovens e adultos - com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. Educar exige cuidado; cuidar é educar. (BRASIL, 2013b, p. 17-18).

Cerisara (2003), também compartilha do entendimento de que os Referenciais são ambíguos “conceitualmente, oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo” (p. 37), aparentando flexibilidade. Mas o que existe de fato, conforme o autor é uma “suposta correspondência linear entre objetivo, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática” (*Idem*, p. 34).

As DCNEI/2009 (Resolução nº 5, de 17 de dezembro) apresentam uma visão de criança a ser percebida em seus aspectos físicos, emocionais, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos. Elas trazem uma proposta curricular voltada para a integralidade da criança e valorizam a não dicotomia entre educar e cuidar.

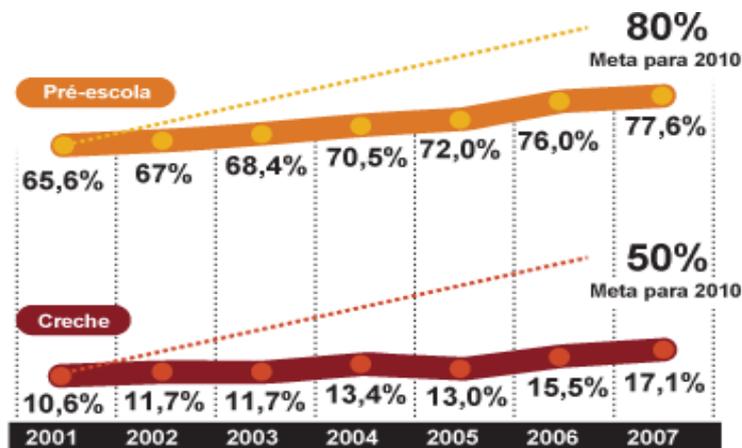
Com as DCNEI/2009 e em atendimento ao que determina a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, foi alterada a redação dos artigos 29,30, 32 e 87 da LDB, organizado o Ensino Fundamental em nove anos e início obrigatório da criança na escola aos seis anos de idade, conforme estabelecido pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. O objetivo dessas mudanças ocorridas na legislação foi a formação básica do cidadão, o que levou a uma reflexão maior sobre as concepções de infância, alfabetização, letramento, métodos de ensino, currículo e políticas de formação continuada (ARCE; MARTINS, 2007).

Entretanto, apesar de ter-se a impressão de não ter havido rupturas ao se estender o Ensino Fundamental e incluir a Educação Infantil na educação básica, Arce e Martins (2007) acreditam que é inexistente a articulação entre as etapas. Conforme as autoras, a Educação Infantil continua com *status* de educação informal, enquanto o Ensino Fundamental manteve o rótulo de educação escolar formal. Por isso, acreditam ser necessário rever os modelos contrapostos, para que possa haver uma estruturação das instituições de Educação Infantil,

mediante a compreensão científica dos contextos de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Tendo em vista as diversas conquistas da Educação Infantil, na tentativa de superar seu resquício caritativo, há as duas versões do Plano Nacional de Educação, que, com certeza, têm sido os orientadores da efetivação de políticas públicas para a primeira infância no país. Em sua primeira versão, de 2001, o documento normativo (PNE - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro) trazia 295 objetivos, mas os da Educação Infantil restringiam-se a 25. A meta geral da Educação Infantil foi atender a 50% das crianças de até três anos e 80% das que possuíam entre quatro e cinco anos, o que não foi possível.

Figura 3 - Acesso à Educação Infantil



Fonte: Relatório O Direito de Aprender (Unicef)

Fonte: Nova Escola (2010)

O que percebemos nessa edição do Plano é um distanciamento da meta traçada para 2010, um resultado longe do satisfatório. Para a pré-escola, houve um avanço de 12% até 2007, faltando apenas 2,4% para que fosse atingido o estabelecido. Mas quando se coloca o foco nas creches, constata-se que é preciso caminhar muito ainda: em 2007, houve um aumento de 6,5% em relação a 2001, mas constatou-se uma pendência de 32,9% para o alcance dos objetivos estabelecidos. Para Cury (2010), o principal motivo para o fracasso do Plano Nacional de Educação de 2001 foi a previsão orçamentária de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação que não foi cumprida, visto que esta foi vetada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Em 2014, então, após sucessivas discussões em âmbito nacional, foi aprovada a Lei nº. 13.005, de 25 de junho, que institui, com quatro anos de atraso, o Plano Decenal Brasileiro para garantir a qualidade da educação. Logo como primeira meta, o plano estabelece o desafio

de “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 01).

Essa meta é desafiadora, pois falarem atender em creche na Educação Infantil 50% das crianças até o final da vigência do plano significa mais que dobrar o número de atendimentos até 2024; ao pensarmos de forma prática sabe-se que é bem reduzido o número de alunos permitidos por sala em cada uma dessas turmas de berçário (0-1 e 1-2 anos) e maternal (2-3 e 3-4 anos), a fim de manutenção da qualidade. Outro aspecto limitador que dificulta ainda mais as estratégias para essa expansão é o fato de a jornada de creche ainda permanecer integral. Quanto à pré-escola, sem dúvida, transformar o ensino integral em parcial será uma das medidas mais precipitadas para se alcançar as metas do novo PNE, apesar de ir de encontro às políticas de escola integral pensadas para o Ensino Fundamental.

Para R. F. Campos e R. Campos (2012), ao se falar da educação para a primeira infância, temos poucos dados; o que aparenta é que, inversamente ao discurso de atenção a essa faixa etária, a educação a elas destinada se caracteriza como “ações socioeducativas, desenvolvidas no âmbito de programas não formais, integrando cada vez mais as políticas de mitigação da pobreza” em nosso país (p.13).

Sob o olhar tutelado da Unesco, a Educação Infantil no Brasil e América Latina ainda apresenta baixos resultados e está aquém do esperado, visto que existem compromissos assumidos por seus governantes em agendas e compromissos mundiais. É importante ressaltar que o mesmo objetivo referente à etapa creche não foi alcançado no PNE anterior, Lei nº 10.172/2001 (2001-2010), e que, para cumprir as metas, o PNE (2014) fixou desafiadoras estratégias em cada uma das metas. (R. F. CAMPOS; R. CAMPOS, 2012).

A meta de número 1 do plano delineou para a Educação Infantil 17 estratégias, entre as quais se destaca a formação inicial superior gradativa dos profissionais de Educação Infantil, a implantação de um sistema avaliativo dessa etapa e, ainda, o estímulo ao acesso à Educação Infantil em tempo integral. Não se pode esquecer, todavia, que as metas relativas à formação e à valorização da educação básica incluem também a Educação Infantil.

1.2.1 – A infância e as atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil

Atualmente, a necessidade de diálogo entre a Pedagogia e os estudos sobre a infância se têm feito necessários. A partir de uma materialização dos princípios fundamentados na valorização da criança, a Educação Infantil caracteriza a criança como ser social, produtora de cultura. Sob essa forma de ver a infância, as políticas públicas são planejadas para atender essa criança no atual cenário sociocultural, o que tem provocado mudanças e discussões sobre seu modo de viver, agir e também de ensiná-las. Entre as mudanças no cenário social, temos as discussões referentes ao que, de fato, é a Educação Infantil, suas concepções e características.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), desde seu histórico, é possível a percepção de direcionamentos de movimentos nacionais e internacionais sobre a criança, para o fortalecimento de um novo olhar sobre o atendimento à infância, como também sobre a diferenciação ocorrida em espaços coletivos acerca da dicotomia entre cuidar e educar, sobre a formação e valorização de profissionais, bem como sobre a necessidade de democratização do acesso para todas as crianças.

As DCNEI nos apontam que os espaços coletivos de atendimento à Educação Infantil necessitam de fortalecimento das práticas pedagógicas, propondo formas de atender a pluralidade e especificidade dessa etapa da educação.

Durante muito tempo, as aprendizagens das crianças eram pautadas por sua convivência familiar ou com os adultos mais próximos. Dessa forma, elas aprendiam o que lhes era necessário à sobrevivência ou, ainda, à vida adulta. Assim, por muitos séculos, coube à família a responsabilidade de cuidar e educar as crianças; é de institucionalização recente a Educação Infantil contemporânea, que apoia as famílias de forma compartilhada (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Diante disso, é necessário perceber os contextos sociais em que essas crianças, autoras de suas infâncias se encontram. Gerações se passaram entendendo a criança como adulto em miniatura, como vítimas do abandono, como um ser sem necessidade de afetividade (ARIÈS, 1978). Ao chegarmos aos dias de hoje, indagamos se realmente todos os indivíduos percebem a criança como sujeito de direitos, com opinião, desejos, expressões próprias, capacidade de escolha e de criação, que precisa alcançar sua autonomia.

Faria e Salles (2012) afirmam que, quando vemos a criança como cidadão de direitos, “estamos considerando que, independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura

e do meio social em que vive lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças” (p. 37).

Kishimoto e Pinazza (2007) dialogam com as autoras acima ao acreditarem na necessidade de valorizar a experiência espontânea da criança, concebendo uma pedagogia da infância que valorize atividades, a participação criativa da criança e considere o brincar como plano essencial na estrutura curricular e metodológica.

Segundo as DCNEI, as atividades deveriam ser intencionalmente propostas, permitindo que as práticas dentro da Educação Infantil partam da articulação de saberes e experiências.

Em nosso país, os atos normativos colocam como limite da infância a idade de 12 anos (ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e a primeira infância compreende de zero a 6 anos (LDB, Lei nº 9394 de 20/12/1996); Ao longo dos tempos, no entanto, a criança vem caracterizando-se pela vivência de diversas infâncias. Por isso, precisamos pensar a infância a partir das mudanças ocorridas social e historicamente. Assim, pois, a compreensão da infância perpassa a compreensão de sua cultura, que constitui as crianças desde o nascimento, suas condições de vida, devendo-se considerar sua diversidade econômica, entre outras, e as relações que estabelece com sua comunidade (FARIA; SALLES, 2012).

De acordo com Sarmiento e Gouvea (2008), algumas perspectivas destacam-se no campo das ciências sociais. Na Psicologia, conforme os autores, a corrente dominante para o delineamento da infância é a perspectiva biologizante, em que a idade influencia os processos sócio-históricos. Por isso, sua aprendizagem só ocorreria conforme a criança age diante do seu desenvolvimento. Sob a ótica da Sociologia, a infância constitui-se como possibilitadora do entendimento das identidades e representações sociais de cada indivíduo.

Numa perspectiva histórica, percebem-se as concepções de infância atreladas a três focos: às manifestações das culturas populares, às formas de socialização que ocorrem no brincar e às culturas infantis disseminadas pela atenção da indústria e de artefatos midiáticos (SARMENTO; GOUVEA, 2008).

Para Souza e Salgado (2008), é necessário indagar as experiências da infância de hoje, visto que as crianças interagem com a cultura do consumo, da tecnologia, e com a velocidade das informações. Conforme as autoras, essa interação redefine as relações interpessoais das crianças, bem como trazem o surgimento de uma nova cultura lúdica, que influencia diretamente as infâncias e suas vivências.

A Educação Infantil, por meio do olhar das Diretrizes (DCNEI) salienta que a criança deve ser o foco do planejamento curricular docente, visto que a ela se constitui enquanto ser

histórico e cultural. Assim, a Educação Infantil deve promover na criança práticas que envolvam a interação, a criatividade, o conhecimento científico, a experiência e o significado.

Reafirmando, Franco (2007) acredita que na Educação Infantil as trocas que as crianças estabelecem fazem parte delas, cabendo, entretanto, aos adultos a preocupação com o fato de a criança se tornar depositária de um mundo criado por outro e domesticado que não lhe oferece desafios nem participação enquanto sujeito ativo.

Na dimensão linguística, os vocábulos *infância* e *criança* são discutidos numa linearidade da expressão da criança por meio da sua linguagem. Para Souza (2012), Bakhtin e Vygotsky não realizaram uma análise própria da linguagem infantil; “entretanto, a concepção por eles construída nos remete para um novo olhar e uma outra compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade de cada criança” (p. 25), ou seja, os sistemas ideológicos são reconstruídos cotidianamente diante da linguagem infantil e também dos adultos.

As concepções de infância ganham novos contornos ao ser analisadas por Ariès (1978), cujo olhar se entrelaça com a história da educação para a infância, estabelecendo novas perspectivas. Segundo o autor, na idade medieval europeia, por volta do século XII, o que havia era uma ausência de infância, pois até esse momento histórico não existia lugar para as crianças na sociedade, ou seja, sua representação era desconhecida. Possivelmente por ser uma fase sem importância, era desnecessário fixar as lembranças. Ariès (1978) afirma que a infância era vista como uma “redução do adulto” (p. 41), vinculada aos mistérios religiosos presentes nas obras de arte da segunda metade do século XII.

A descoberta da infância começou sem dúvidas no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (*Idem*, p. 52).

No fim da Idade Média, as crianças são associadas a uma concepção religiosa naturalista, em que a infância representa a inocência sagrada. Mas nos séculos XV e XVI, que marcam o fim desse período histórico, desenvolveu-se “um olhar mais específico para as crianças, que passam a ser retratadas com suas famílias, brinquedos e sempre circundadas por adultos, e o sentimento de ‘infância engraçadinha’” (*Idem*, p. 45). Esse olhar mistura-se ao gosto anedótico pela infância, anunciando a eclosão de um sentimento moderno.

No século XVII, todavia, ainda persistia uma indiferença em relação à morte dos pequenos, refletindo uma infância frágil, “em que a possibilidade de perda é muito grande”

(ARIÈS, 1978, p. 45). Mas um olhar sobre as condições demográficas daquela época, especificamente a mortalidade infantil, basta para compreendermos “o abismo que separa a nossa concepção de infância anterior à revolução demográfica” (*Ibidem*).

Nos séculos XVIII e XIX, esforços são realizados para melhoria das condições de saúde das crianças e se inicia a preocupação higienista. Nesse momento, vacinas são aplicadas, o controle de natalidade começa a ocorrer e a mortalidade infantil, por sua vez, começa a diminuir. No século XX, a infância foi inspirada a partir de uma educação psicológica e moral: “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (*Idem*, p. 138).

Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2012, acreditam que a infância “é uma construção social, uma invenção produzida de várias maneiras, especialmente pelas normatizações jurídicas”(p. 83), o que incide na criança através de seus modos de viver, de se relacionar, de aprender e de se expressar.

Entretanto, para Oliveira (2011), a infância atualmente possui outra identidade, pois as crianças são compreendidas como “curiosas e ativas, com diretos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do familiar, onde são objetos de afeto dos adultos, quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas” (p. 45).

A pesquisa sobre a infância, hoje, configura-se como algo complexo e desvenda aos poucos a necessidade de um olhar interdisciplinar e de uma nova abordagem para o entendimento da criança como objeto de análise. Dessa maneira, busca-se uma equidade dentro da Pedagogia a fim de considerar as ações para a infância, desde os cuidados com o bebê até a percepção do professor sobre sua prática cotidiana e, enquanto colaborador na construção das culturas infantis, sua reflexão acerca da pluralidade metodológica.

Diante do exposto, conceituamos infância como um período estabelecido biologicamente e amparado pela legislação vigente, sendo subentendida como momento de peculiaridades e especificidades construídas historicamente e vivenciadas em diversos lugares e de diferentes maneiras, como forma de interiorização das culturas que fazem parte do seu contexto social.

A partir do entendimento do conceito de infância e também dos modelos referentes aEaD, procura-se um olhar mais reflexivo acerca da formação de professores no nosso país. Como ela acontece? Quais seus desafios e singularidades? São questionamentos necessários

para entendermos o lugar da Educação Infantil e o lugar da EaD nas políticas de formação docente, assunto que trataremos no capítulo subsequente.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: SINGULARIDADES E DESAFIOS

A inovação tecnológica presente na sociedade contemporânea possibilitou novo olhar sobre a educação e novas vias de acesso a ela. A partir dos anos 1990, a perspectiva de uma sociedade baseada na comunicação e na informação movimentou as políticas para a educação a distância (EaD) *online* como possibilidade de expansão da oferta de ensino superior e, ainda, de formação de professores que se refletissem em elevação da qualidade da Educação Básica.

Atualmente, a EaD encontra-se em processo de expansão e tem sido alvo de políticas públicas. De acordo com as estatísticas divulgadas pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados do Censo da Educação Superior de 2013 demonstram que

Já são mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, haviam apenas 52. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade. (BRASIL, 2014a)

Dadas a expansão e as implicações da modalidade na formação docente, este capítulo parte do interesse de entender parte dos meandros das políticas públicas educacionais para a EaD, define aspectos referentes aos modelos de formação docente presentes no nosso país, propõe um olhar criterioso sobre a temática *currículo* e o lugar do Projeto Pedagógico na elaboração de cursos, bem como descreve e compreende o lugar da Universidade Aberta do Brasil no contexto das diretrizes e políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil.

Em seguida, para finalizar, traz um apanhado sobre a formação de professores para a Educação Infantil, a partir de entendimento do que é fundamental para o delineamento das políticas a compreensão do processo de formação docente no qual sejam possíveis soluções e articulações emancipatórias que promovam as potencialidades dos sujeitos.

2.1 - Políticas públicas: orientações para a formação docente

Podemos definir política pública como “campo do conhecimento de busca, em que ao mesmo tempo ‘coloca o governo em ação’ e/ou ‘analisa essa ação’ propondo mudanças no

rumo ou curso dessas ações” (SOUZA, 2006, p. 4). As políticas públicas repercutem na vida dos cidadãos, influenciam os interesses econômicos e a manutenção ou não de suas classes sociais.

Lima (2014a, p. 3) acredita que “as políticas públicas seguem uma trajetória em que todas as ações dependem e se relacionam com as que já foram desenvolvidas”. Para Easton (1953), a “política [policy] é uma teia de decisões que alocam valor” (p. 130). Já para Wildavsky (1979), o termo política é usado para referir-se a “um processo de decisões, mas também ao produto desse processo”(p. 387).

Diante do exposto, entende-se que a política envolve múltiplos atores, estabelece relações entre organizações e se constitui como processo que demanda tempo, impactos, resultados, objetivos e decisões. Campos (2005) entende a vida social, em sua totalidade, como política, relacionando-a então, conforme a concepção mais aceita atualmente, com *polis* (cidade-Estado).

Assim, colocar em discussão o papel da formação docente é, sem dúvida, uma das necessidades recentes no panorama das políticas públicas para educação, tendo em vista os desafios formativos que lhe são postos pela sociedade. Conforme Azevedo (1997), para trabalhar com políticas educacionais, deve-se procurar fazer uma relação entre *policy*, programa de ação, e *politics*, política no sentido da dominação.

Bianchetti (1996) afirma que é preciso considerar as políticas educacionais, no âmbito do neoliberalismo, segundo dois aspectos: “As tendências teóricas coincidentes com essa concepção social [...] no que se refere à formação e capacitação das pessoas” (p. 93) e, ainda, “as orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos dos currículos” (*Ibidem*). Afinal, isso não depende apenas das conjunturas históricas e, sim, do poder político dos grupos hegemônicos.

No Brasil, as políticas neoliberais de formação docente vêm sendo implementadas desde 1990, no governo do então presidente Fernando Collor de Mello, eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). De acordo com Neto e Maciel (2011), o neoliberalismo configura-se como “projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentando a subordinação absoluta da sociedade ao mercado” (p. 44); por isso, as implicações de cunho social também afetam a educação. Os autores entendem que os dilemas educacionais são necessários para o entendimento de algo maior, a crise na educação. Para eles, o discurso neoliberal pressupõe que a instituição educacional seja tratada “como uma organização empresarial com fins lucrativos” (p. 49), ainda que haja transposição de conceitos empresariais para o espaço educacional.

Silva (2005) indica que o neoliberalismo é uma proposta de subordinação da educação às leis de mercado; assim, as privatizações se reconfiguram e passam a ser fortalecidas em favor do capital dominante e exploratório, a proposta neoliberal torna-se “condição para concessão de novos empréstimos aos países periféricos” (p. 256).

Observando as políticas do Banco Mundial e de organismos multilaterais para a educação, Silva, Azzi e Bock (2007) denunciam a existência de uma perspectiva que incentiva a lógica de mercado e que traz

Uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (p. 17)

As orientações e exigências de organismos financiadores internacionais, segundo Brzezinski (2014), “encaram a educação como mercadoria e negam a formação para o trabalho que é firmada em bases humanistas e praxiológicas” (p. 116). Conforme a autora, isso inviabiliza a construção do ser professor como “mediador entre o conhecimento, a tecnologia, os saberes e o ser que aprende” (*Ibidem*).

Maués (2003), afirma que as Conferências Mundiais realizados em Jomtien, na Tailândia (1990) e em Dakar, no Senegal (2000), bem como documentos formulados pela UNESCO, Banco Mundial e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) na década de 1990, propunham uma urgência na reforma da Educação Básica, que propusesse, no mínimo oito anos de escolarização obrigatória, a fim de se garantir uma suposta cidadania.

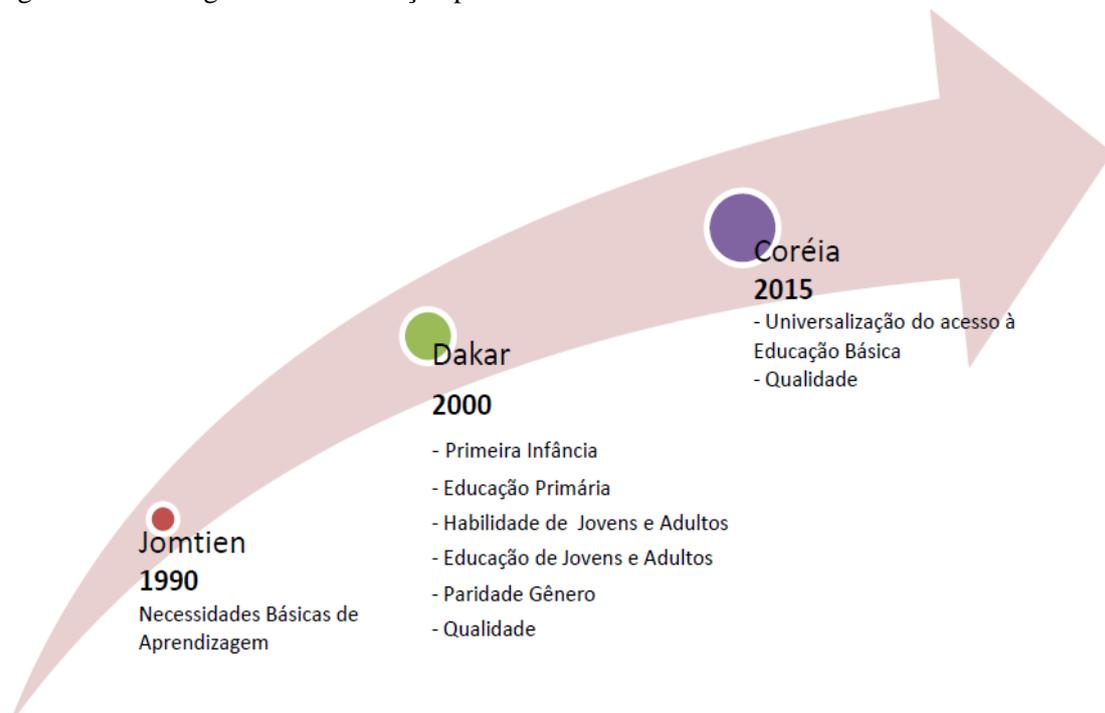
Para Frigotto e Ciavatta (2003),

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutorear as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (p.96).

A seguir, temos uma projeção feita com base nos marcos globais da educação para todos, evidenciando bem a agenda governamental neoliberal que tem sido arquitetada a fim de

que se intervenha nas propostas educacionais para os países emergentes. A partir daí, conseguimos compreender muitas das ações e programas incluídos na arena educacional nas últimas décadas. Para Carvalho (2011), a agenda governamental delineada nos programas, aos poucos, passa a ser traduzida nas legislações.

Figura 4: Marcos globais da Educação para Todos



Fonte: UNESCO, 2015

Os interesses neoliberais se misturam, então, à adoção de um modelo formativo em que percebemos programas fragmentados, docentes com formação reduzida e aligeirada que levam a uma certificação. Para Santos (2008), “as diretrizes dos governos nacionais estão cada vez mais influenciadas pelas pressões externas exercidas por empresas ou corporações transnacionais, que vêm se transformando em verdadeiras estruturas de poder globais que organizam e planejam suas ações em fóruns econômicos mundiais” (p.22).

Dessa forma, o país segue atendendo às imposições ideológicas internacionais, que definem a agenda política de prioridades da educação seguindo um ideal neoliberal. Silva, Azzi e Bock (2007) afirmam que o impacto do Banco Mundial e de organismos multilaterais sobre as políticas públicas no Brasil é muito grande, e que a maior parte da opinião pública não tem clareza disso.

O Banco Mundial não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também

implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. (SILVA; AZZI; BOCK, 2007, p. 9).

Por isso, a educação passa a ser conduzida para a expansão e o desenvolvimento do capitalismo, com vistas à qualificação da força produtiva e à expansão do mercado de trabalho. Assim, a mão de obra se qualifica para atender às exigências do capital financeiro internacional, o que, no âmbito da educação, significa professores habilitados e escolas eficientes.

Para Arce (2001), “a Universidade tem sido a maior fornecedora de munição para o ideário neoliberal no Brasil, por meio da incorporação do movimento pós-moderno, aderindo a um irracionalismo sem limites” (p.3).

Dourado (2013) afirma que as políticas educacionais para a formação docente “têm, na regulamentação, um forte horizonte pragmático para a proposição, o que, necessariamente, não implica uma efetiva materialização destas políticas. Por outro lado, em sintonia a este quadro complexo, situam-se os processos de regulação” (p. 375). Estes, conforme o autor, advêm da lógica capitalista e sob ela permanecem, almejando bons resultados técnicos, descaracterizando uma formação docente humanista e definindo modelos de gestão, conteúdos curriculares, fundamentos teóricos a serem seguidos e - porque não? - os moldes da formação de professores.

Vieira (2006) parte da análise de que a formação docente atual se mantém alinhada a três vieses que a constituem como política: a globalização, a ação do Estado e o fortalecimento das ideologias internacionais. Dessa maneira, uma mudança na complexidade do tema abordado torna-o cada vez mais indefinido, pois, atualmente, a formação docente é enfatizada numa perspectiva de atendimento às necessidades mercadológicas, sem espaço e tempo para a percepção de suas limitações.

Analisar a formação de professores no atual contexto social, possuidor de um traço capitalista e mercadológico, incita-nos a uma reflexão sobre as prioridades de intervenção do Estado na educação enquanto mecanismo político, descortinando seus interesses e ferramentas ideológicas, o que revela a “permanente precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente” (SAVIANI, 2011, p.10).

Com as reformas cunhadas no período dos anos de 1990 refletindo o cumprimento de uma agenda política, a aprovação da LDB/9394/96 e a permissão de um local diferente de se constituir o docente que não fosse a Universidade, reabrindo espaço para os Institutos

Superiores de Educação (ISE) e, ainda, os Cursos Normais Superiores, desvelou-se a despolitização da urgência de se constituir no país uma formação aligeirada e pouco sólida teoricamente. Dessa maneira, a formação ainda enfatizava práticas avaliadoras, reguladoras, defendia a formação em serviço, bem como enaltecia o uso das TIC.

Em análise do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), Carvalho (2001) sugere que havia na época “um consenso da necessidade do diploma de graduação para o quadro docente como requisito indispensável para o incremento qualitativo na educação básica” (p. 187). E que dentre as inúmeras políticas pensadas, destacam-se a EaD e os Institutos Superiores de Educação.

Nesse contexto de políticas internacionais, o BM traz, na década de 2000, o documento sobre a educação superior denominado: “*Construir la Sociedad del Conocimiento: Nuevos Desafíos para La Educación Terciária*”⁴. O título por si só evidencia que a preocupação com a educação terciária, não é necessariamente a formação em nível superior; isso quer dizer que a política nesse momento precisa apostar em cursos do pós-ensino médio, principalmente no viés tecnológico, profissional e sequencial, visto que essa é a necessidade atual do mercado de trabalho.

Como um dos objetivos do documento, temos: A educação terciária é necessária para criar, divulgar e aplicar o conhecimento de uma maneira eficaz e para construir capacidade tanto técnica como profissional” (BANCO MUNDIAL, 2003, p.19 - tradução nossa).

Para Ortigara (2012, p. 80), diante da necessidade de se preparar capital humano para o trabalho, a educação passa a estar no “centro do processo de construção da visão hegemônica neoliberal”.

Outro aspecto necessário para contribuir com o processo de expansão, dessa então educação terciária, e/ou educação superior abordado pelo documento é a revolução do uso das TIC, claro, atrelando educação e tecnologias, visando sempre à competitividade econômica.

Para a educação terciária é de vital importância contar com tecnologias da informação e da comunicação adequadas e que funcionem corretamente, já que têm o potencial de: i) agilizar e reduzir as tarefas administrativas e, em geral, tornar mais eficaz e eficiente o manejo das instituições e dos sistemas educativos ii) ampliar o acesso e melhorar a qualidade da instrução e do ensino em todos os níveis; e iii) ampliar significativamente o acesso à informação e às bases de dados seja entre uma mesma sede universitária seja em âmbito global. A aparição e rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação geraram dois grandes desafios para a educação: alcançar a integração adequada dessas tecnologias dentro dos

⁴Construir a sociedade do conhecimento: novos desafios para a educação terciária - tradução nossa.

sistemas globais de educação e as instituições, e garantir que as novas tecnologias propiciem o acesso e a equidade, bem como maiores oportunidades educativas para o maior número de pessoas e não somente para os ricos ou os privilegiados do ponto de vista tecnológico (BANCO MUNDIAL, 2003, p.49 - tradução nossa).

Sem dúvida, ações traduzem discursos. Nos governos subsequentes, Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014; 2015-atual), percebemos que o crescimento, investimento e atenção exponencial nesses dois tipos de modalidade, começam a consolidar-se, em especial no ensino a distância, associando-se principalmente no tocante à necessidade formativa de professores no país.

No ano de 2006, duas iniciativas do MEC se refletem de forma substancial na formação docente: a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. E, ainda, o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que homologa a Universidade Aberta do Brasil.

Com as Diretrizes Curriculares de Pedagogia, os professores formados passam a desempenhar a docência em toda a Educação Básica⁵, cursos de educação profissional para apoio escolar e áreas onde fossem previstos conhecimentos pedagógicos.

Com o advento da Universidade Aberta do Brasil ocorre o *boom* da EaD na última década; a educação aberta e a distância, entretanto, surge na contemporaneidade como mecanismo político. A EaD se configura nesse panorama enquanto embate político-educacional e seus desdobramentos instituem novo modelo de educação, associando-se principalmente à necessidade formativa docente do país.

Um dos motivos da expansão da EaD via UAB na formação de professores se concretiza um ano antes, em 2005, por meio do Programa Pró-Licenciatura. Esse programa oferecia a licenciatura no âmbito da Universidade Aberta do Brasil para professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental ou no ensino médio, e, ou, que estavam fora de sua área de atuação. Para poderem participar, os professores deveriam estar atuando há pelo ou menos um ano em sala de aula, e as secretarias municipais e estaduais deveriam estar cadastradas no Programa.

O objetivo do MEC era atingir 60 mil professores, em 2006, e 90 mil, em 2007, assegurando a operacionalização e a manutenção do programa nas instituições públicas e privadas com recursos advindos do Fundo Nacional

⁵No Ensino Médio, atuação, apenas na Modalidade Normal e Educação de Jovens e Adultos.

de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.119).

Para essas autoras, esse programa de formação inicial dirigido a professores em serviço e/ou atuando fora da área “representou uma ruptura com os programas de curta duração e com o caráter mercadológico que informava muitos deles”. (*idem*, p. 119).

O Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas - é criado, por sua vez, em 2006, com o escopo de ampliar a qualidade nas licenciaturas de formação inicial de IES públicas. O programa financia projetos e implementa ações na Educação Básica, definindo diretrizes e metodologias inovadoras para a formação de professores para esse nível da educação (BRASIL, 2015).

Com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, ocorre a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um programa de âmbito federal que visava ações implementadas junto à Educação Superior para sua ampliação de acordo com o então vigente Plano Nacional de Educação (2001-2011).

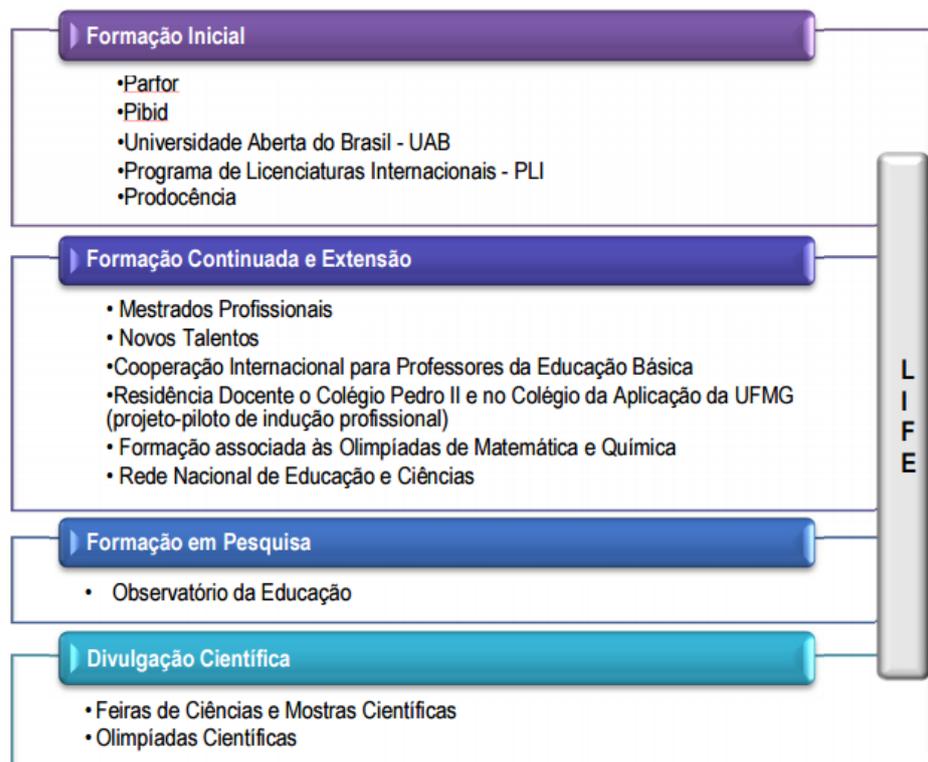
Apesar do programa não incidir diretamente sobre a formação docente, houve ações que visaram a cursos formadores de professores, incidindo, assim, sobre as licenciaturas. Com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior, o REUNI possibilitou a ampliação de vagas noturnas e a interiorização de muitos cursos, principalmente as licenciaturas, o que levou, entre 2007 e 2009, a um aumento de 32% nas matrículas em licenciaturas presenciais. (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Para Neto e Castro (2014), a dinâmica do REUNI introduz no sistema de ensino um caráter gerencial onde se estabeleciam metas a serem cumpridas e, ainda, “uma lógica dos resultados nos serviços públicos, o constante monitoramento e o controle desses resultados, sendo necessário torná-los quantificáveis para auferir os ganhos de eficiência e efetividade das políticas”p. (266). Dependentes do Programa e por ele acudadas para o estabelecimento de metas para angariar verbas, as Universidades aderem ao REUNI, e se reestruturam do ponto de vista da gestão universitária.

No ano de 2007, a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é alterada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 e regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007. A partir desse momento, acrescentou-se ao órgão a responsabilidade de coordenar e subsidiar o MEC no tocante à formulação de políticas para a formação docente no país em todos os níveis e modalidades de ensino. (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Conforme as autoras, foram instituídas junto ao órgão o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB), a Diretoria de Educação Básica (DEB - CAPES) e a Diretoria de Educação a Distância (DED-CAPES). Incidiu, desse modo, sobre a CAPES, com prestígio reconhecido por tão bem conduzir a pós-graduação no Brasil, a missão enfrentar o desafio da formação de professores. A seguir, um organograma, representado na Figura 5, das principais frentes de trabalho da CAPES, diante da formação de professores atualmente.

Figura 5: Principais programas de formação docente apoiados pela CAPES



Fonte: Brasil, 2015

Ainda em 2007, entra em vigor a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro, que propõe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para as IES públicas e federais, mas, apenas em 2010, por força do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, a CAPES disponibiliza o programa para as IES estaduais, municipais e comunitárias.

O PIBID passa, então, a fomentar a iniciação à docência no país a fim de aprimorar a formação de docentes e, conseqüentemente, a qualidade na Educação Básica. Dessa maneira, os licenciandos são inseridos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino com projetos de caráter inovador que buscam a superação de problemas diagnosticados. (BRASIL, 2010).

Quadro 7: Principais dados do PIBID - 2014

Regiões	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	27	95	300	9.103
NE	56	232	780	28.019
CO	21	110	381	8.894
SE	114	243	849	25.381
S	66	175	687	18.857
TOTAL	284	855	2.997	90.254

Fonte: Elaboração da autora com base em Brasil(2015).

Conforme o Quadro 7 acima, só no ano de 2014 foram mais de 90 mil bolsas para alunos graduandos de diversas áreas das licenciaturas, das diversas regiões do país, sendo do Nordeste a maior concentração de bolsistas, e do Sudeste a maior quantidade de subprojetos. Para Gatti, Barreto e André (2011),

A formação de profissionais professores para a Educação Básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. Há carência visível de políticas de ação que se voltam para essa qualificação profissional inicial, em nível estrutural e curricular. Os diferentes cursos são disciplinares, por área ou campos, não se integram como um todo e, de modo geral, não estão voltados para a formação para o exercício do magistério. A fragmentação entre cursos e intracursos precisa ser enfrentada com políticas fortes, de consenso e desenvolvidas com responsabilidade, sem apressamentos de natureza política momentânea (p.136).

No ano de 2009, a CAPES lança com o MEC o então PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).Esse plano articula um conjunto de ações dentre as quais as que visam à formação de professores que atuam em outras áreas ou, ainda, a primeira licenciatura. Para articular esse Plano, houve colaboração das Secretarias de Educação dos estados e municípios, além das IES públicas para ministração dos cursos.

Conforme o site da CAPES, até o ano de 2013, o PARFOR implantou 2.145 turmas. Há 70.220 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do PARFOR, localizadas em 422 municípios do país.

Observamos que a necessidade e a ênfase governamental se apresentam por meio de objetivos estabelecidos a fim de impactar agências financiadoras de caráter internacional, relegando a prioridade de uma formação com caráter global. Assim, o Brasil caminha para a adoção de políticas de formação de professores em que a certificação é mais importante que uma boa qualificação dos leigos atuantes no sistema público educacional. (BRZEZINSKI, 2003).

Ainda em atendimento às políticas referentes à UAB, estabelecem-se os mestrados profissionais a distância para a formação de professores da rede pública em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Desde 2010, editais começaram a ser abertos a fim de ofertar vagas.

O primeiro a ser oferecido é o PROFMAT (Mestrado Profissional em Matemática); os demais, entretanto, só se estabelecem a partir de 2013, dentre os quais estão o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - MNPEF (PROFIS) e o Mestrado Profissional em Formação Científica para Professores de Biologia (PROFBIO). A partir de 2014, iniciou-se a oferta do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). Cabe ressaltar que essa formação em nível *stricto sensu* já começa a atender a uma das metas estabelecidas no atual Plano Nacional de Educação.

Um dos Programas estratégicos de apoio material com recursos de capital e custeio, visando à formação de professores e desenvolvido pela CAPES seria o LIFE (Programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores), lançado em 2012, programa que tem a finalidade de criar laboratórios interdisciplinares em IES públicas para atender às diferentes licenciaturas, criando naquele espaço um *locus* para discussões, desenvolvimento de novas metodologias, inserção dos alunos do PIBID, uso das TIC, entendendo que se criavam soluções e melhoramentos para a Educação Básica no país.

De forma incipiente, no ano de 2010, o Programa Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores começou a promover educação continuada a para professores da rede básica, e ainda alunos licenciandos vinculados ao PIBID, para aperfeiçoamento internacional. A experiência já tinha sido adotada com êxito junto a professores e alunos da pós-graduação *stricto sensu*. No quadro abaixo, um apanhado do quantitativo de professores que participaram do programa e as áreas/habilidades em que se aperfeiçoaram.

Quadro 8: Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores no Exterior (2010-2013).

Professores								
Ano	Inglês		Alemão	Francês	Física	Matemática	Ciências e Educação Infantil	Total
	Reino Unido	Estados Unidos	Alemanha	França	Suíça	França	Portugal	
2010	22	20	0	0	20	0	0	62
2011	30	50	0	0	20	0	0	100
2012	25	534	0	0	25	0	0	609
2013	22	1.071	25	32	30	26	167	1.348
Total	99	1.675	25	32	95	26	167	2.119

Fonte: Brasil (2015)

Dentre as políticas atuais de formação docente, o termo Educação Básica acaba por englobar a Educação Infantil. Dessa forma, uma formação específica para o professor atuante nessa etapa da educação não foi encontrada. Entretanto, ao se observar o Programa *Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores*, exposto no Quadro 8, encontra-se no ano de 2013 a formação específica em “Ciências e Educação Infantil”, para 167 professores enviados a Portugal. Infelizmente não podemos entender como um avanço da Educação Infantil, visto que não temos dados separados de quantos professores foram formados para Educação Infantil e para Ciências da Educação. Percebemos a Educação Infantil sendo esmagada pela Educação Básica, e pela não inclusão de conteúdos específicos na Pedagogia. Para Gatti, Barretto e André (2011),

No que concerne à formação de professores, a fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também. É preciso integrar essa formação com uma dinâmica curricular mais proativa. A formação de professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos campos disciplinares. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre os professores e leva os futuros professores em sua formação a afinarem-se mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas da educação básica, leva não só as entidades profissionais, como até as científicas, a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países, inclusive no Brasil, em experiências a que gestões governamentais puseram fim. (p. 136 - Grifos nossos).

Para Freitas (2007), é necessária uma política global de formação e valorização do profissional docente, articulando formação inicial, continuada, salário, condições de trabalho e carreira. Conforme a autora, isso se torna de inviável materialização, visto que estamos

inseridos numa sociedade capitalista excludente e, diante disso, devemos entender que condições perversas estão postas historicamente para acentuar o problema da educação e da formação no Brasil, dentre elas a queda do investimento público quando comparado a outras áreas de formação e, ainda, a deterioração das condições de trabalho docente.

2.1.1 – Modelos de formação docente

Uma educação pautada numa boa formação docente garante uma dialogicidade entre as dimensões da prática e do refletir teoricamente essa prática, relacionando-as com as mediações tecnológicas e com os saberes construídos de forma inovadora, ativa e dinâmica, produzindo, assim, um docente que romperia com as fragmentações da escola de hoje, construindo a integração entre homem, sociedade e realidade da escola de amanhã.

A necessidade de ruptura do que é contínuo leva-nos a pensar sobre como vem ocorrendo a formação de professores. Em sua grande parte, os cursos de aperfeiçoamento e, mesmo, a formação inicial tendem a atualizar os conhecimentos numa perspectiva metodológica pouco provocadora diante dos conhecimentos a serem aprendidos ou vivenciados. Buscam-se formas transmissivas daquilo que deveria propiciar práticas mais dinâmicas, que respeitasse as subjetividades dos aprendizes, como a nova cultura digital.

Pimenta e Anastasiou (2014) consideram “a educação como um processo de humanização” (p. 97) que insere os indivíduos em processos civilizatórios, garantindo a apropriação pelas pessoas da ciência, da política, da humanidade, da cultura, da economia, da tecnologia, na cultura e nos processos sociais. Dessa forma, entende-se o educador e a escola como agentes da transformação social.

Um dos fios condutores da transformação social seria a formação docente. Entretanto, formar docentes para vivenciar o processo educativo de forma a ter consciência da sua prática, exige pesquisar e refletir sobre sua prática, para que deixem de ser executores de propostas pensadas por outros.

Sem dúvidas, o processo de valorização da educação se inicia no docente, dando-lhe perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais culturais e organizacionais, revendo e modificando a precariedade associada à carreira. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Para se analisarem as transformações necessárias a uma ocorrência pedagógica com cientificidade, afastada da reprodução, é necessária a compreensão de alguns modelos

pedagógicos capazes de interferir incisivamente nos processos de mudança como os baseados em Saviani (2009; 2011) e Pimenta e Anastasiou (2014).

Para Saviani (2011), a formação de professores no Brasil revela um quadro de descontinuidade, sem rupturas. Ele identifica cinco dilemas em relação à formação docente. O primeiro se refere à constante incapacidade do Estado de estabelecer soluções satisfatórias. Um segundo ponto refere-se à legislação, com textos em excesso, sem, porém, tratar de fato os problemas. Como terceiro aspecto elencado, o autor se refere à centralidade do discurso da “competência”; entretanto, nossas formações não conseguem atender ao objetivo de lidar com as complexidades pedagógicas. O quarto dilema se apresenta na política de formar professores técnicos e não cultos, ou seja, diminuem-se despesas e aumentam-se resultados, a partir de cursos de curta duração que não são capazes de formar professores que dominem conhecimentos científicos e filosóficos, embora consigam seguir as regras dos conteúdos. Por fim, como quinto dilema definido pelo autor, está a dicotomia existente na formação de professores entre o “modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático”.

O quinto dilema exemplifica dois modelos de formação docente ocorridos com frequência no Brasil e ainda norteador de muitas políticas públicas educacionais, não permitindo muitas vezes o país saltar qualitativamente em relação a essa problemática. Saviani (2009) afirma que no *Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*,

A formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar [enquanto no *modelo pedagógico-didático*,] contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (p.149).

Para o autor, esses modelos emergem da dicotomia do próprio ato docente: *forma e conteúdo*, de modo que, por muitos anos no Brasil, a formação de professores é vista sob essa ótica. O *modelo cultural* cognitivo reflete as formações de professores com ênfase conteudista e ainda no domínio específico das áreas do conhecimento. Com isso a preocupação em adquirir uma postura e prática pedagógica não existe competindo à prática cotidiana a incumbência desse entendimento. Do outro lado, têm-se o *modelo pedagógico didático*, modelo no qual as questões didáticas e pedagógicas são apropriadas no interior da formação docente, além da formação específica na área do conhecimento. (SAVIANI, 2011).

Esses modelos refletem a história da educação, quando nas Universidades predominava o domínio de conteúdos e nas escolas de formação de professores o saber do conteúdo a ser ministrado às crianças. Dessa maneira, as IES, sempre se ocuparam com a

formação de professores secundários sem a preocupação de conferir-lhes uma formação pedagógica.

Barros *et al* (2012) acredita que no Brasil a realidade referente aos modelos de educação e formação foram marcadas por uma cultura de colonização *versus* exploração, o que originou uma “cultura importada”, que muitas vezes resulta em cópias de modelos educacionais que nem sempre aderem ao perfil e às necessidades de nosso país.

Para dialogar com Saviani (2009; 2011) trazemos Pimenta e Anastasiou (2014) que formulam modelos de formação do professor dentro de um ideário sob a ótica das teorias pedagógicas. O *modelo tradicional* ou *prático artesanal* traz o professor com uma formação baseada na prática institucional, sem necessidade de formação prévia. Aqui se mantêm os costumes de geração a geração e sua atividade docente é vista como fruto de um dom inato, sem a necessidade de investimento em formação. Este modelo apresenta semelhanças com o modelo de professor empirista.

No *modelo técnico* ou *academicista*, a finalidade da formação docente está na mera transmissão de conteúdos e deve ser técnico-instrumental. Essa perspectiva se reduz ao domínio de técnicas, estratégias e recursos, sem reflexão e a preocupação didática se resume aos resultados. Necessita-se de cuidado ao se incorporarem as tecnologias segundo essa ótica para não se correr o risco de tornar-se tecnicista.

O *modelo hermenêutico ou reflexivo* é uma proposta uma formação docente enquanto atividade complexa, carregada de conflitos de valores. A prática ocorre em cenários únicos, dentro de diversos contextos, propiciando a prática sensível da experiência e indagações teóricas, políticas e éticas; torna-se uma experimentação reflexiva e complexa, em que a dialética faz parte desse movimento, tornando o diálogo referência para a prática docente.

Na Educação Infantil, por sua vez, Nunes (2012) sugere o *modelo dualista* nas concepções da primeira infância, visto que o profissional muitas vezes se restringe ao ensino voltado para a escolarização, ou ao ensino voltado para o assistencialismo. Algo bem semelhante ao proposto por Saviani (2009; 2011), visto que se trata de outra dicotomia, um professor é formado para ministrar conteúdos e o outro, (muitas vezes até sem formação), é formado para cuidar.

Pensando dessa maneira, é preciso resgatar parte da história, tendo a perspectiva de que, no início do século XX, no prelúdio da Educação Infantil no país, os jardins de infância⁶

⁶*Kindergarten*, palavra de origem alemã sugerida por Froebel (1782-1852), influenciado pelas ideias de Rousseau e Pestalozzi, está nas raízes de uma reformulação de ensino para a sociedade capitalista que culminou no escolanovismo.

eram vinculados à camada social mais rica da população, e as creches eram voltadas para as mães trabalhadoras.

Com isso, as creches eram atreladas ao sistema público governamental e eram mantidas por instituições religiosas, senhoras de caridade e pelo movimento médico-higienista com o objetivo único de cuidar dos filhos dos trabalhadores, atendendo essas crianças na área da saúde, da alimentação e da segurança física. Entretanto, os jardins de infância inspirados nas ideias educacionais de Froebel (1782-1852) ensinavam as crianças brancas de classes abastadas, assegurando-lhes o ensino de matemática, artes, música, ginástica e leitura (SANTANA, 2012).

Dessa forma, podemos entender que a dualidade na docência da Educação Infantil tem origem histórica, ou seja, as creches não teriam preocupações educativas, ao contrário dos jardins de infância, que preparavam para a escola. Com isso, temos atualmente docentes da primeira infância que se preocupam em escolarizar a criança, trazendo aspectos pedagógicos inerentes do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, em especial na fase da pré-escola, tornando essa um momento preparatório. E convivemos ainda com o professor alienado que entende a Educação Infantil como extensão da família, em que ele precisa apenas tomar conta dessa criança, num caráter tecnicista e assistencial.

Oliveira (2011) nos apresenta quatro modelos de formação docente comumente identificado na Educação Infantil. O *modelo familiar/materno* trouxe para as creches pessoas sem formação específicas que tinham como base apenas o cuidado materno. Esse modelo ainda permeia atualmente a Educação Infantil, mas iniciou-se com o assistencialismo. Pode ser facilmente associado ao modelo tradicional de formação docente, trazido por Pimenta e Anastasiou (2014), em que o professor não necessita de formação e se torna detentor do saber.

O *modelo higienista*, condiz com a formação de “puericultores ou berçaristas” com entendimentos e percepções voltados para o desenvolvimento físico das crianças. Já o *modelo recreacionista* se depara com “animadores culturais e especialistas em lazer”. Esses docentes entendem que Educação Infantil é só brincar, mas não contemplam o brincar em seu planejamento, visto que o mesmo não é entendido como categoria pedagógica, não havendo necessidade da observação, intervenção nem mesmo de registro.

O *modelo escolar* “advoga a presença de professores polivalentes” (OLIVEIRA, 2011, p.24), visto que aqui os professores vão interagir com as crianças e ensinar, ou seja, uma tática associada à transmissão de conteúdos, à qualificação e requalificação profissional.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) afirmam que há um ideário econômico em que prevalece o entendimento de que “os novos perfis profissionais e os modelos de formação

exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissional” (p.71). Ou seja, esses aspectos estariam colocados em menor ou maior proporção para os trabalhadores de todos os segmentos, principalmente o das instituições educativas e formativas.

Acerca da polivalência na Educação Infantil, Kishimoto (2008) justifica sua inadequação em análise dos RCNEI (1998) visto que, “se professores da Educação Infantil e séries iniciais são polivalentes, monodocentes, a estruturação da formação disciplinar não tem lógica” (p. 113). Defende outra forma de pensar e organizar a Educação Infantil e sua formação, a partir de uma perspectiva dentro da Pedagogia da Infância. A autora acredita que com a prevalência de um *modelo aglutinado* na formação, onde há inúmeros perfis de profissionais a serem contemplados não ocorre um efetivo entendimento de sua identidade docente nem vínculo com a prática pedagógica.

“Essa diferenciação, criou um valor social - menor/maior - para o professor polivalente, das primeiras séries de ensino, e o professor ‘especialista’, das demais séries” (GATTI, 2010, p. 1358). Ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e, principalmente, nos salários.

Gomes (2009) reitera o *modelo escolar* de Oliveira (2011), destacando o fato de que o profissional que apenas transmite conhecimentos deixa de lado sua subjetividade e complexidade enquanto docente.

Com certeza, esses modelos educacionais traduzem as concepções de infância presentes nos educadores e negam a existência de profissionalização, sendo necessária a construção de um novo modelo capaz de superar o arraigado modelo dual entre instituições públicas e privadas, entre creche e pré-escolas. Para isso, faz-se imprescindível um modelo de formação docente na Educação Infantil que incorpore os modelos hermenêutico/reflexivo e o pedagógico relacional.

A respeito das concepções presentes no trabalho pedagógico com a criança ou, ainda, na formação docente para a primeira fase, Oliveira (2011, p.119) sugere uma formação a partir da concepção de criança das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) “como sujeito ativo que interage com o mundo, por meio da brincadeira” e com o direito de viver sua infância, o que acarreta repensar as rotinas e as práticas condizentes com o Ensino Fundamental. O documento ainda traz uma discussão sobre a indissociabilidade que deve haver entre cuidar e educar nas práticas cotidianas da Educação Infantil. Isso se torna possível tendo em vista que temos

atualmente novas concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem, viabilizando formas diferenciadas de se pensarem propostas pedagógicas.

Barbosa, Alves e Martins (2011) acreditam que “a formação e qualificação do profissional são reconhecidas como dimensão essencial para a qualidade da educação da criança de zero a seis anos” (p. 141). Repensar o trabalho na Educação Infantil e, por consequência a formação docente para essa etapa, entendendo o que é necessário modificar e desarraigar soa como necessário e imprescindível, tendo em vista que, a cada dia, a Educação Infantil e as suas especificidades demandam reflexões complexas sobre o que deve ser pesquisado, estruturado e solucionado.

Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013) defendem a necessidade de desenvolvimento de uma nova concepção de infância atrelada à formação profissional. Para as autoras é preciso tomar consciência da necessidade de uma cultura lúdica para as crianças, desvinculada do ato de brincar, algo incerto, e do ato de aprender, algo focado e sistemático, principalmente vinculado ao processo de alfabetização. Assim, é possível privilegiar ações do brincar e do letrar, envolvendo as crianças em narrativas infantis, jogos de regra, faz de conta, imaginação e processos de escolha e decisão.

Dessa maneira, as autoras defendem um *modelo de Pedagogia das Infâncias*, pautando-se na necessidade de uma ruptura com a pedagogia transmissiva, centrada na lógica dos saberes, e a delimitação dos saberes, modos e tempos, refletindo-se no *modus operandi* da sala de aula como a disposição do aluno, condução das atividades e preparação do material. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A Pedagogia das Infâncias centra-se na pedagogia participativa, devendo a mesma ter uma concepção transformativa, que condiz com o fato de a criança “ser parte no processo de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito” (*Idem*, p. 27). Com isso, torna-se necessário instruir a criança para ser assertiva nesse processo, conduzindo-a à autonomia, à expressividade e a iniciativas próprias.

Escutar, observar e negociar tornam-se processos principais para o desenvolvimento de um fazer e pensar pedagógico; entretanto, os cursos de formação pouco assumem essa tarefa complexa de operacionalizar uma prática, em que o professor deva aprender o processo de ouvir a criança, de observar de forma contínua cada aprendente, conhecendo-o de forma individual e, ainda, negociar, na tentativa de debater e consensualizar os processos curriculares, ritmos e modo de aprendizagem de cada um (*Ibidem*).

Refletindo sobre isso, “é importante considerar que o professor não está pronto ao terminar o curso de formação docente” (GOMES, 2009, p. 40). Em vista disso, aspira-se a

uma formação inicial sólida como momento de construção da identidade profissional, tornando significativa e real a desconstrução de práticas instrumentais, transmissivas e cristalizadas culturalmente. Nesse contexto, Pinazza (2013), assume uma proposta de que é necessário atribuir centralidade aos processos de formação. Dessa maneira, os futuros docentes passam a ter participação nas definições de conteúdo e estratégias, construindo de forma praxiológica seus saberes docentes, para que, mais adiante, possam exercer princípios da pedagogia da participação em oposição à pedagogia transmissiva.

2.1.2 – Diretrizes nacionais para a formação de professores

A conjuntura histórica da política educacional no Brasil tem difundido o capitalismo como necessário às discussões e reformas educacionais, e isso esteve presente no delineamento do que seriam as Diretrizes Nacionais, permeando de forma subjetiva a ideia de que formação e qualificação profissional deveriam caminhar paralelamente. Nesse sentido, Catani, Oliveira e Dourado (2001) pontuam o fato de que

As alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal. (p. 72).

Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares são permeadas por um ideário capitalista, que tem culminado na flexibilidade curricular, com vistas a um determinado perfil de egresso/profissional, ou seja, essa flexibilização decorre ainda “da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional.” (*Op. cit.*, p.76)

Sem delongas, essas mudanças tornam o espaço universitário um campo de disputas, onde a formação profissional passa a ser tratada como adaptável às exigências do mercado, colocando em pauta as habilidades e aptidões para que esse profissional sirva a diferentes áreas, reduzindo, assim, o papel da Universidade na formação e seu papel enquanto bem público.

Na União Europeia, a dinâmica já é bem semelhante. No Processo de Bolonha⁷, ocorreu numa intenção de fortalecimento etnocêntrico, promovendo uma formação ao longo da vida (centrado no estudante e no seu trabalho) evidenciando características de globalização e garantindo um possível discurso de qualidade.

O processo originou ainda uma dicotomia entre o espaço da educação europeia, baseado numa autonomia institucional, nem sempre associada ao espaço europeu de investigação científica.

A partir dessa discussão, Lima, Azevedo e Catani (2008) estabelecem um paralelo entre o Modelo Unificado Europeu e, ainda, o Modelo Norte-Americano, e a possibilidade de implementação no Brasil, de uma Universidade Nova, como reflexo de uma reforma universitária.

O REUNI, enquanto programa governamental colocava o orçamento em detrimento da ação educativa, tendo surgido como possibilidade de materialização dessa Universidade Nova, visto que a mesma trazia em seu bojo “uma transformação radical da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira visando [a] superar os desafios e corrigir defeitos” (*Idem*, p. 22). Essa mudança se dava principalmente na transformação das organizações curriculares programáticas, por uma formação a partir das áreas de conhecimento. Assim, iniciava-se uma formação geral, seguida de uma formação específica com vista a uma orientação profissional.

Contudo, para Saviani (2009), as políticas para formação docente no Brasil precisam “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (p.148). Ou seja, teria a formação docente, posicionamento e força perante as imposições mercantilistas?

As ações políticas do sistema nacional de ensino e seus delineamentos na última década foram papel de destaque nas discussões sobre políticas educacionais, evidenciando as ações estratégicas para uma ampliação na oferta do ensino e ainda impactaram, mesmo que de forma incipiente e errônea, a formação de professores, numa tentativa de maior acesso e qualidade, atendendo principalmente as camadas excluídas e minoritárias da população brasileira.

⁷ Trata-se de uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. Esse projeto pan-europeu objetiva harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia. (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 21)

Ao tratarmos do estabelecimento das Diretrizes Curriculares, cabe colocar em pauta a recente aprovação do documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

De acordo com o texto referência, disponível no site do CNE, a atual proposta (PR 25.3.2015) revogaria, em especial, as Resoluções 683 CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997⁸; a CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002⁹ e suas alterações; a Resolução 684 CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002¹⁰, e suas alterações, e a Resolução CNE/CP nº 685 1/1999¹¹.

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

Numa tentativa de estabelecer padrões de qualidade no âmbito da formação de professores brasileira, traz consigo alguns apontamentos como a *preferência pela formação inicial na modalidade presencial*,¹² o estabelecimento de uma base nacional comum curricular para a formação docente, uma visão mais cautelosa ao conceito de competências, a duração mínima de quatro anos para os cursos de licenciatura, modificações nos estágios supervisionados e nos cursos para segunda licenciatura, inserção da obrigatoriedade da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no currículo, e ainda questões acerca da valorização do magistério na dimensão de sua carreira. De acordo com o documento, os cursos de formação teriam o prazo de dois anos para se adaptar.

Conforme Freitas (1999), as diretrizes passam a ser compreendidas

Como elementos norteadores gerais das organizações curriculares, por conta da flexibilidade que propugnam, podendo apontar e reforçar o aligeiramento, colocando em risco a sólida formação teórica no campo de conhecimento específico, necessária para a formação científica e crítica dos profissionais. Contraditoriamente, abrem a possibilidade da construção de novas alternativas no campo institucional e acadêmico nas instituições de ensino superior (p.34).

⁸ Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

⁹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

¹⁰ Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

¹¹ Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

¹² Assunto a ser tratado mais especificamente a seguir, no tópico 2.3.

Dessa forma, entendemos que os encaminhamentos dados à legislação e às políticas acontecem a partir da emergência do novo, diante de antigos problemas ou tendências remoçadas, fazendo-nos perceber que os paradigmas relativos à formação de professores e essa conjectura educacional se iniciam principalmente por sua história marcada por tendências dicotômicas e ainda em concepções diluídas por pensamentos dominantes e excludentes.

2.2 - Currículo e Projeto Pedagógico de Curso: delimitações e conceitos

Em busca da reflexão acerca de elementos necessários à constituição de um projeto pedagógico e das teorias que embasam o estudo acerca do currículo, este tópico não tem a pretensão de delimitar aspectos da história ou seus diferentes enfoques teóricos e sim contextualizar o que seriam os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), e a inserção do Currículo nesse projeto de forma não instrumental, para assim compreendermos de onde partiram as análises a serem construídas no capítulo III e o porquê da escolha desse instrumento de pesquisa.

O PPC serve então de orientação à organização do trabalho pedagógico para os docentes e se torna, conforme Veiga (2002), uma estratégia de definição das ações educativas e das características necessárias às instituições de ensino para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Cabe ressaltar que a autora citada refere-se à escola de educação básica; entretanto, como trata de elementos fundantes de qualquer projeto pedagógico, entendemos ser possível sua transposição para a Educação Superior.

Sobre esse tópico é necessário entender que há uma dinâmica curricular que não se produz no vazio, mas se constitui perante a cultura, política, argumentos e contribuições dos atores educacionais possibilitando uma inovação pedagógica e curricular (SACRISTÁN, 1998).

Dentre os diversos autores que estudam e pesquisam o currículo, Moreira (1997), Sacristán (1998; 1998b) e Lopes e Macedo (2013) concordam que, apesar da crescente valorização nos estudos que o envolvem, não há consenso em relação ao que se deve entender pelo termo *Currículo*, ao qual se confere variado leque de temas e discussões. Moreira (1997) defende que as divergências acerca do conceito se devem a dois fatores: por tratar-se de construção histórica, cultural, socialmente determinada e referir-se sempre a uma prática condicionadora do currículo e de sua teorização.

O termo currículo provém da palavra latina *currere* e se refere a um percurso a ser realizado, ou seja, à carreira. A escolaridade é um percurso para os estudantes e o currículo seria o seu recheio (SACRISTÁN, 1998b).

Segundo Lopes e Macedo (2013), não é fácil encontrar uma resposta simples para o que seja currículo porque, desde o século passado, os estudos curriculares o têm definido de formas muito diversas. Para as autoras, o currículo tem significado na maioria das vezes matriz curricular, com disciplinas/atividades e carga horária, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas com as experiências propostas para os alunos. O que tem sido comum, então, é que o chamado currículo esteja voltado para a ideia de organização de experiências de aprendizagem, realizada por docentes, para que se possa desenvolver o processo educativo no dia a dia educacional. Lopes e Macedo (2013), porém, destacam que não se pode analisar e conceber o currículo observando apenas o que lhe é intrinsecamente característico, mas sim os sentidos que ele apresenta historicamente porque além do proposto ao nível formal, existe também o oculto e o vivido no cotidiano.

Com isso, observa-se que, para as autoras, o currículo é uma prática discursiva (entre diferentes discursos sociais e culturais em que se reiteram discursos e se os recriam), de poder e de significação atribuindo sentidos. A manifestação curricular é atribuição de sentidos porque constrói uma realidade, governa o trabalho a ser desenvolvido, constrange o comportamento, projeta a identidade (LOPES; MACEDO, 2013).

Para Sacristán (1998), quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria instituição educacional e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. Não se pode ver o currículo como algo estático, mas como forma particular de entrar em contato com a cultura, pois o ele é uma práxis emanada de uma forma coerente de pensar a educação. “É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas” (SACRISTÁN, 1998, p. 15). Seu estudo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá na instituição em sua dimensão oculta e manifesta; deve ser entendido como processo historicamente dado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, porém não como capacidade de reproduzir essa sociedade, mas de incidir nela; nele interagem ideias e práticas reciprocamente; é um projeto elaborado culturalmente, condiciona a profissionalização docente e é preciso vê-lo com graus diferentes de flexibilidade para que a comunidade institucional possa intervir nele (SACRISTÁN, 1998b).

O currículo, assim, como projeto baseado num plano construído, relaciona a conexão entre determinados princípios e sua realização, estabelece um diálogo entre os agentes sociais, alunos e professores, e outros. Sua teorização deve ocupar-se das condições de sua realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições, para que seja possível sua contribuição para um processo de autocrítica, em que se observem conteúdos, formato, códigos pedagógicos, ações práticas... sem esquecer-se de que os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam em torno do sistema educativo num dado momento. Portanto, para Sacristán (1998), currículo é a expressão da função socializadora da escola; é elemento imprescindível que cria toda uma gama de usos; espaço em que se entrecruzam componentes pedagógicos, políticos, administrativos, de controle, inovação, etc; implica conteúdos e formas de desenvolvê-lo; é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, nas mudanças das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição em geral e nos projetos de inovação dessas instituições.

Moreira (1997) salienta que entre as concepções existentes duas se destacam: conhecimento escolar e experiência de aprendizagem. O primeiro é tratado como algo necessário à aprendizagem do aluno e ao domínio didático do professor; a segunda definição traz as visões de educação que permearam o século XVIII, dando ênfase ao conjunto de significados e experiências vivenciadas pelo estudante.

No início do século XX, com o avanço da psicologia, acontecem mudanças dentro das concepções de currículo, principalmente em função do behaviorismo, que mantinha uma preocupação exagerada na formatação dos objetivos curriculares, o que demandava cuidado, visto que o currículo passou a ser erroneamente compreendido como plano, onde seriam detalhados elementos, organização e inter-relações (MOREIRA, 1997).

Nos anos 1970, entretanto, abrem-se novas perspectivas de estudos acerca do currículo dentro de uma abordagem mais crítica, onde se observou a relação do currículo com o controle social, dominação, contradições, resistências e a emancipação individual e coletiva. Nos anos 1980, esse pensamento se difundiu e novas possibilidades de se pensar currículo e relações de poder dentro da sociedade foram estabelecidas.

Até a década de 1990, o currículo passa a ser entendido como constituído pelo currículo formal, pelo currículo oculto e pelo currículo em ação. Para Moreira (1997), os planos e propostas constituem o chamado currículo formal; as regras e normas não explicitadas que governam as relações em sala de aula são tidas por currículo oculto e o que de fato acontece nas escolas e salas de aula é denominado currículo em ação.

Dessa forma, seguindo uma característica constante de reforma, ao longo dos anos, o currículo, para Gesser (2002), ainda perpassa situações de conflito

Na tentativa de encontrar o caminho certo para propor uma reforma efetiva que possa responder potencialmente às necessidades diversas dos indivíduos que representam a sociedade mais ampla, acreditando que uma compreensão histórica dos esforços em torno da reforma de currículo possa nos ajudar a entendê-la melhor e, então, propor reformas que melhorem efetivamente a sociedade por meios educacionais (p.70).

Com isso, compreende-se a necessidade de um olhar democrático a partir do currículo, integrando assim a cultura, a tecnologia e os ganhos históricos, a fim de uma acessibilidade maior e uma humanização disponível a todos. Sacristán (1998) concorda que o currículo se projeta de forma direta na prática pedagógica e, no ensino superior, se adequa às novidades científicas e à exigência do mundo profissional. O currículo é, então, inserido dentro do campo intelectual da constituição do educar e está presente no direcionamento de práticas pedagógicas por meio de um instrumento: o projeto pedagógico das instituições. Imbuído de uma caracterização minuciosa do curso e de sua instituição, o projeto pedagógico constitui-se eixo basilar e norteador na caracterização e formulação dos cursos, inclusive das Instituições de Ensino Superior (IES).

Nessa perspectiva, Veiga (2002) conceitua o projeto pedagógico como instrumento que

Vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo (p. 2).

Dessa maneira, o projeto pedagógico tem significado e se torna instrumento de reflexão e discussão, possibilitando o exercício da democracia e buscando a organização do trabalho pedagógico em sua globalidade. “A construção do projeto pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (*Idem*, p. 5).

Veiga (2010) entende que a organização do trabalho na instituição educativa, tem como primeira ação fundamental a construção do projeto pedagógico, que deve ser concebido “na perspectiva da sociedade, da educação e da escola assim aponta-se um rumo, uma direção e um sentido específico para um compromisso coletivamente” (p. 1)

Atualmente o projeto pedagógico, torna-se uma das referências diante da avaliação e da qualidade dos cursos superiores, visto ser ele um dos elementos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

No ano de 2006, por força do Decreto nº 5.773, de 9 de maio, o Ministério da Educação (MEC), passou a regular, supervisionar e avaliar as instituições de ensino superior (IES) públicas federais e seus cursos. Com isso, as IES passam a normatizar o credenciamento de cursos, seu funcionamento e sua manutenção de acordo com o referido decreto. Esse documento se torna, então, instrumento balizador do desenvolvimento dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de ensino superior e um dos reguladores na autorização, credenciamento e manutenção de cursos superiores federais. Seus objetivos são brevemente expostos a seguir:

(I) - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação. (II) - projeto pedagógico da instituição. (III) - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos. (IV) - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos, locais e turnos de funcionamento, atividades práticas e estágios, dentre outros. (V) - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional. (VI) - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos e os procedimentos de avaliação institucional. (VII) - infraestrutura física e instalações acadêmicas. (VIII) - oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial. (IX) - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado. (X) - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Brasil, 2006)

Quanto ao credenciamento específico para cursos a distância dentro do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, as exigências se prendem apenas a cursos sequenciais e de graduação. Em suas normativas, percebemos que, além da necessidade de análise documental do curso e autorização da Secretaria competente, ocorre conforme o Decreto, a necessidade da avaliação *in loco* feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os cursos precisam apresentar ainda seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a titulação dos docentes. (Brasil, 2006).

É necessário o diálogo entre o proposto a partir do PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional) e a proposta do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); assim, as propostas de ensino passam a ser definidas e concretizadas. O PPC torna-se aliado para a conquista das metas, visto que nesse projeto são previstos, preferencialmente de forma coletiva, os objetivos, os recursos utilizados, o material utilizado, e o tempo necessário para o

cumprimento e êxito das ações. O Projeto Pedagógico de Curso passa a ter sua constituição articulada principalmente ao currículo proposto pelo curso e se incorpora, ainda, ao PDI, como um dos eixos constitutivos na autorização, credenciamento e credenciamento da Instituição.

Complementando, Veiga (2010) reflete que esse PPC define o caminho a ser trilhado e as ações a serem desencadeadas por todos no processo de ensino aprendizagem; ele precisa ser o reflexo da realidade interna da instituição e de seu posicionamento diante de um contexto externo, sendo necessário o transparecer de uma intencionalidade com compromisso firmado coletivamente.

Veiga (2002) apresenta, ainda, os elementos constitutivos de um projeto pedagógico, que podem ser elencados como:

- 1- as finalidades da instituição educacional, em relação às quais deve haver reflexões acerca da intencionalidade, objetivos e finalidade no ato de educar;
- 2- a estrutura organizacional, que apresenta duas estruturas básicas: a pedagógica e a administrativa, sendo necessária a observação de que elas estejam contribuindo para a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade;
- 3- o currículo, aspecto que implica em dinamicidade do conhecimento, interação social, ideologias difundidas, controle social, produção, transmissão e assimilação de processos metodológicos;
- 4- o tempo escolar; elemento que nas instituições educacionais revela muito da concepção de educação, visto que quanto mais compartimentado, ritualizado, dicotomizado e hierarquizado for esse tempo menores são as possibilidades de integração curricular e emancipação;
- 5- o processo de decisão no qual as relações hierárquicas e centralizadoras devem dar lugar à descentralização do poder de decisão, em função de uma visão democrática e processual;
- 6- as relações de trabalho, necessárias de se fortalecerem na solidariedade, na reciprocidade e na participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico;
- 7- a avaliação, item importante para o sucesso do projeto pedagógico, vista a necessidade de salientar aspectos como a reflexão e a criticidade, ou seja, ato dinâmico que promove um direcionamento de ações.

Dessa forma entende-se que a constituição de um projeto pedagógico, com sua finalidade de crítica à divisão do trabalho, à fragmentação e ao controle hierárquico, requer de todos os partícipes continuidade das ações, democratização e emancipação.

Trazendo os conceitos propostos por Veiga, e em continuação ao tema, referimo-nos agora, em específico, ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) na formulação e formatação de cursos superiores na modalidade a distância.

Com esse olhar, evidenciamos os Referenciais de Qualidade para a EaD (BRASIL, 2007), documento que surge como norteador dos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade a distância, orientando ainda para como deve ocorrer o delineamento dos PPC para cursos *online*.

Para o documento, os Projetos Pedagógicos de Curso dentro da modalidade a distância devem constituir-se a partir de:

(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (II) Sistemas de comunicação; (III) Material didático; (IV) Avaliação; (V) Equipe multidisciplinar; (VI) Infra-estrutura de apoio; (VII) Gestão acadêmico-administrativa; (VIII) Sustentabilidade financeira; (BRASIL, 2007, p.8)

O documento entende, então, que a “concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem” (*Ibidem*) deve ser clara quanto à base epistemológica de educação, currículo e aprendizagem. Assim, essa opção pela base epistemológica de forma subjetiva norteia os processos posteriores, como produção de material didático, de tutoria, de comunicação e avaliação, não deixando de lado a coerência entre os processos.

Sobre os *sistemas de comunicação*, os Referenciais de Qualidade para a EaD - RQEaD (BRASIL, 2007), compreendem que o ponto de partida está na popularização e na democratização das TIC, ou seja, cabe nesse processo uma discussão acerca de interação e interatividade, assim como um sistema que permita o acesso e a garantia desse alunado, por meio de

Um curso superior a distância ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o aluno com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo”. (*Idem*, p.11).

Dessa forma, deve haver a tentativa, dentro do PPC, de, além de garantia de qualidade, de interatividade e diálogo.

Ao tratarmos do terceiro ponto delineado pelos Referenciais, no que diz respeito aos PPC dentro da modalidade a distância, temos o *material didático*, ponto necessário de ser

discutido e principalmente viabilizado, mantendo a coerência entre os pressupostos epistemológicos, metodológicos e políticos, além de propiciar a interação entre os atores, envolvidos no processo educacional.

Sobre a *avaliação*, os Referenciais, reiteram as ocorrências de duas formas. A primeira diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno, e a segunda se refere ao projeto pedagógico do curso. Para o documento orientador para qualidade na EaD, a avaliação do educando a distância “precisa desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas” (*Idem*, p.16). Para tal é preciso que essa avaliação seja construída e acompanhada, continuamente. O documento reafirma, ainda, a necessidade de avaliações, atividades em laboratório, defesa de trabalhos de conclusão de curso e estágios presenciais.

A avaliação do projeto pedagógico, como a segunda proposta de avaliação, decorre da necessidade de uma avaliação institucional. Assim, dentro do PPC, é possível identificar variáveis capazes de influenciar as condições de oferta de curso e, no processo ensino-aprendizagem, uma abordagem mais ampla. Para ter sucesso, entretanto, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: alunos, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

No que se refere à “equipe multidisciplinar”, o Referencial disserta acerca dos pilares que hoje compõem a EaD brasileira: o professor, o tutor e a equipe técnico-administrativa. Relacionados a esses três tópicos, existem indicações de como chegar à qualidade por meio do desempenho e da formação do profissional.

A *Infra-estrutura de apoio* é um aspecto que se refere à montagem de uma unidade física, visto que a instituição que opta por oferecer, além de cursos presenciais, a modalidade a distância, é necessário o investimento em recursos tecnológicos para apoio à aprendizagem dos alunos, atentando para a necessidade de recursos como:

Equipamentos de televisão, vídeocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros.(...) Um curso a distância não exime a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou miíatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a alunos, tutores e professores.(BRASIL, 2007, p. 24)

Esse tópico, referente à infraestrutura, ainda se divide em duas instalações: a coordenação acadêmico-operacional nas instituições e os polos de apoio presencial. Esses espaços dentro da EaD tornam-se operacionais e dão suporte ao planejamento, produção e

gerenciamento dos cursos a distância, auxiliando a efetivação dos cursos e sendo local referência para os acadêmicos. É compatível, então, com as IES ofertantes da EaD a oferta de bibliotecas, laboratórios de informática, secretaria de polo, sala de tutoria, laboratórios de ensino, além da utilização do Referencial de Qualidade para a EaD - RQeD no processo de gestão. (*Idem*).

O olhar da qualidade nos cursos de EaD ainda passa pela “gestão acadêmico-administrativa”. Toda a logística da EaD precisa de um olhar criterioso, tendo em vista, principalmente, um aluno com bom suporte acadêmico e estimulado para o processo de aprendizagem.

O Projeto Pedagógico de um curso a distância (PPC) precisa contemplar ainda a *sustentabilidade*, definindo orçamentos, custos iniciais, a médio e longo prazo, tendo clareza do investimento financeiro e considerando a relação custo x benefício.

Enfim, entende-se que o Projeto Pedagógico de Curso dentro da modalidade a distância deve seguir uma orientação pautada nos Referenciais de Qualidade, numa tentativa de estabelecer sua identidade, sua logística e sua base conceitual, na busca pela real qualidade na oferta de cursos. Dessa forma, o PPC é sintonizado com a realidade social e, ainda, com a articulação entre teoria, prática. Explícita, assim, sua ação intencional, com um compromisso definido coletivamente, articulando-se intimamente com os compromissos sociopolíticos da sociedade.

2.3 - A formação docente na modalidade a distância

Ao pensarmos a formação docente, é necessário refletir sobre o momento histórico em que vivemos. Sem dúvida, podemos constatar que as tecnologias têm sido o eixo das discussões sobre formação de professores. Mas, por isso, uma reconfiguração da prática pedagógica torna-se necessária.

Toschi (2005b) acredita que a formação docente associada às novas tecnologias é uma possibilidade de enriquecimento do processo formativo e também das práticas pedagógicas. A “tecnologia é algo que se estuda e se aprende uma vez que é parte da cultura. Tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não é puro saber-fazer, é cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais” (p. 2).

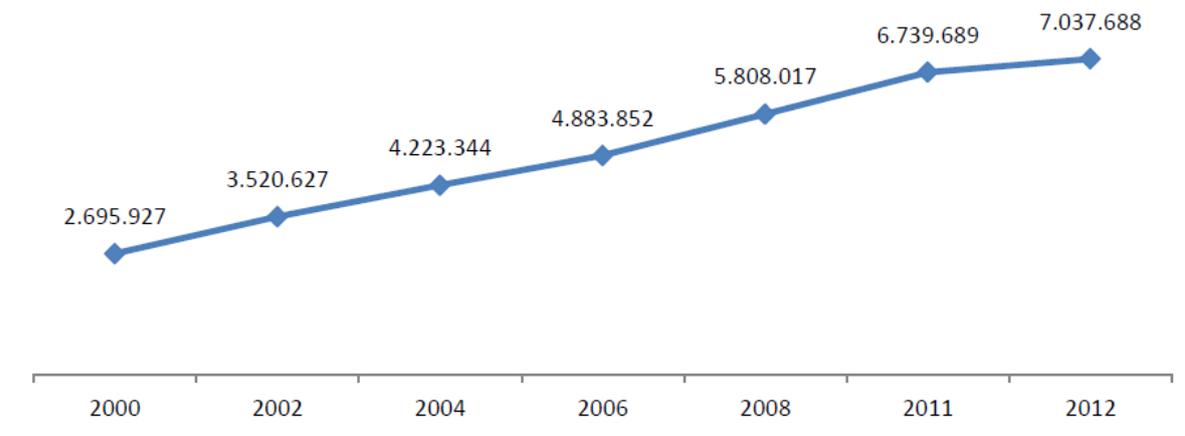
Diante desse desafio, Lima (2005) pontua que o uso das tecnologias na educação pode ser uma prática transformadora, desde que aplicada à formação, e não ao puro treinamento

técnico. “O valor da tecnologia está na possibilidade de ser usada para transformar, criar outras tecnologias, novas formas de interação e relação social”(p. 37), pontua a autora.

Conforme dados do Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para a EaD e dos Polos de Apoio Presencial, disponíveis no portal do MEC (e-MEC¹³), existem atualmente 6.748 cursos superiores - entre licenciaturas, tecnológicos, bacharelados - cadastrados no país. Destes, 2.800 são cursos a distância (entre públicos e privados), que atendem a um total de 1.611 municípios (BRASIL, 2015). Para Lima (2014b), a UAB, a partir de 2006, foi “considerada um marco para o desenvolvimento da modalidade no ensino superior público” (p. 3).

Para retratarmos a educação a distância dentro do cenário de expansão dessa modalidade de educação, temos, os Gráficos 6 e 7. Inicialmente, a evolução das matrículas entre 2000 e 2012 e, logo adiante, a evolução das matrículas explicitando-se as diferenças entre as modalidades presencial e a distância.

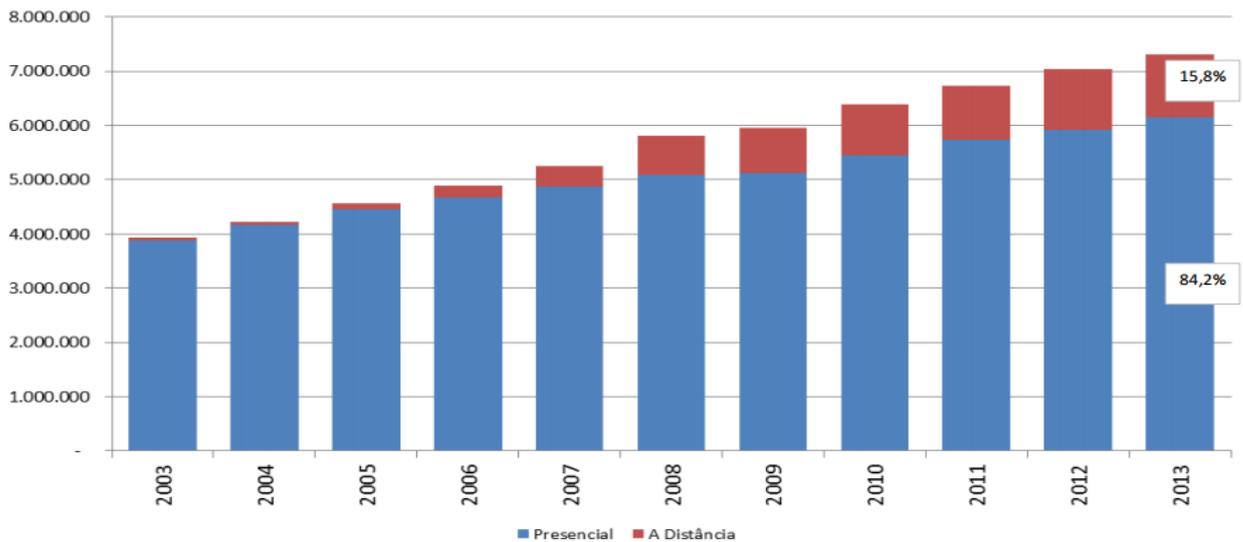
Gráfico 6: Matrículas no ensino superior (presencial e a distância) entre os anos de 2000 e 2012 no Brasil.



Fonte: Unesco, 2015

¹³e-MEC: sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Instituído pela Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007.

Gráfico 7 - Evolução das matrículas de educação superior de graduação por modalidade de ensino no período 2003-2013



Fonte: Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2014a)

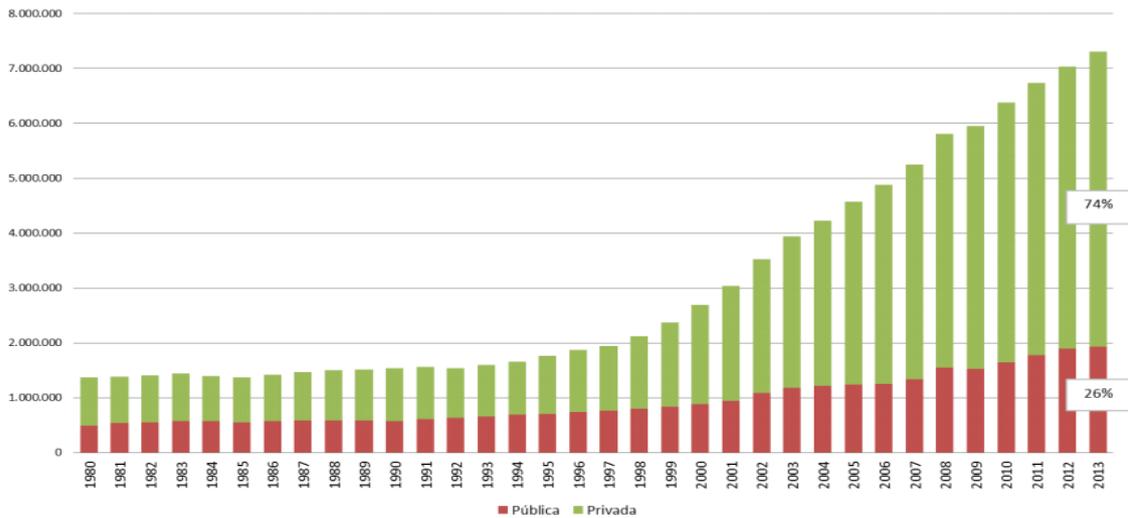
Ao examinar os gráficos, podemos perceber que a expansão aconteceu, e o aumento tem sido constante para assegurar o atendimento ao ensino superior. Podemos perceber, logo no segundo gráfico, o crescente aumento da modalidade a distância no período 2003-2013. É perceptível, porém, que em 2013 a educação a distância contou com 15,8% das matrículas no ensino superior, apresentando um aumento de 3,6% em relação a 2012.

Lima (2014b) frisa que, após regulamentação da EaD em 2005, houve um aumento exponencial da oferta de cursos a distância, com um crescimento de “184% no número de cursos autorizados para EaD e de 171% no número de IES credenciadas para a modalidade na educação superior entre 2004 e 2006” (p. 4). Para a autora, com base em dados do MEC, ainda fica claro que:

Ao comparar a educação superior presencial e em EaD, algumas diferenciações podem ser destacadas: a lógica expansionista, no ensino presencial, é também detectada na EaD, sendo que nesta há um pico de crescimento entre 2005 e 2008; a projeção de crescimento de matrículas para o ano de 2015 é quase similar no presencial e em EaD, sendo de 3,9% e 4,3%, respectivamente; há uma concentração das práticas de EaD em 3% das IES privadas e uma distribuição entre 68% das instituições públicas de ensino superior (IPES); a EaD está preponderantemente presente na área de Educação (40% dos cursos), em comparação à presencial (15% dos cursos). (*Idem*, p.13).

Concomitante aos dados apresentados, as análises, contidas no portal do MEC/INEP (BRASIL, 2014a), com os resultados obtidos, reportam a um predomínio de ofertas da EaD por parte das instituições privadas de ensino, conforme demonstração a seguir no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Evolução das matrículas de educação superior de graduação (1980 - 2013)



Fonte: Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2014a)

Percebemos, no gráfico acima, que só no ano de 2013 as matrículas no ensino superior privado somaram 74%, independentemente da modalidade ou do curso, enquanto no período 2012-2013 as matrículas no ensino superior cresceram 3,8%.

Para Belloni (2012), “a oferta do ensino a distância não pode ficar confinada a experiências paliativas, a instituições privadas de prestígio incerto ou a grupos mais ou menos marginais nas grandes universidades, mas deve ser implementada de modo integrado ao sistema presencial” (p. 7). Ou seja, a oferta da EaD deveria estar alheia à lógica econômica e aos interesses estatais, priorizando uma integração entre modalidades, a fim de que uma complemente a outra.

Alonso (2010) também indica o fato de que “a dinâmica de expansão do ensino superior no Brasil, é marcada pelo avanço do setor privado” (p. 1.323). Isso caracteriza a educação brasileira como uma educação privada, ou seja, a política de expansão suscitou um crescimento no número de instituições e ofertas no setor privado. Ratificando, o autor entende que “é possível afirmar que há uma lógica na expansão do ensino superior brasileiro, claramente privatista, quantitativista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento” (*Idem*, p. 1.325).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013, a distribuição da matrícula nos cursos a distância foi dividida em algumas categorias, como demonstra o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Categorias de matrículas na educação a distância

Matrículas na Categoria Administrativa	
Universidades	70,8%
Centros Universitários	25,2%
Faculdades	3,2%
IFs e Cefets	0,8%
Matrícula na Categoria Organização Acadêmica	
Privadas	86,6%
Públicas	13,4%
Matrícula na Categoria Grau Acadêmico do Curso	
Bacharelado	31,3%
Licenciatura	39,1%
Tecnológico	29,6%

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados do Censo da Educação Superior 2013 (BRASIL, 2014a)

Alonso pontua que ao falarmos de expansão da EaD dois temas são recorrentes: “A democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais da educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino”, (Alonso, 2010, p. 1.325). Conforme o autor, no que diz respeito à formação profissional, ainda é preciso pensar sobre as esferas que abarcam “as duas dimensões que são consensuais em se tratando da formação do professor: a inicial e a continuada” (p. 1320).

Para Veiga (1998), a formação inicial e a continuada implicam a constituição da identidade docente e, por isso, é preciso repensá-las e articulá-las, visto que ambas se complementam. É o que também defende Dourado (2013), que caracteriza a formação inicial e continuada como “momentos distintos e articulados, imprescindíveis para a formação e valorização dos profissionais da educação e do magistério” (p. 378).

Dessa maneira, configura-se ainda a necessidade de um contínuo processo de construção da identidade docente, baseado nos saberes sociais, vivenciados pelo docente ao longo da sua vida, carreira e experiência. Autores como Tardif (2014), Pimenta e Anastasiou (2014) elencam os saberes e identidades docentes que constituem o professor.

Os *saberes curriculares* se apresentam concretamente como os programas de ensino que, ao longo da carreira, os professores aprendem a fazer e aplicar. Os *saberes experienciais* ou práticos se baseiam nos hábitos diários e experiências vivenciadas. (TARDIF, 2014)

Os *saberes disciplinares* se integram à profissão a partir da formação inicial e contínua e, se bem estabelecidos, confrontando-os com as teorias e análises críticas, tem-se uma

identidade epistemológica. Os *saberes pedagógicos*, no entanto, articulam-se com as ciências da educação, como concepções e doutrinas, que caracterizam uma *identidade profissional* dentro de um campo específico de prática docente (TARDIF, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Dissertando sobre a formação inicial e continuada, que não deixam de contribuir para os saberes e identidades docentes, Pimenta (1997), caracteriza a formação inicial como um momento de cumprimento de currículo formal e atividades de estágio distanciados da realidade, fechando-se numa “perspectiva burocrática” (p. 5), não possibilitando a concepção de uma nova identidade docente, em vista da falta de um estrutura pedagógica que capte e discuta as contradições presentes na prática docente e, ainda, na esfera social.

Na formação continuada, Pimenta (1997) afirma que os cursos de “atualização”, não têm alcançado seus objetivos, visto que se prendem a uma matriz de conteúdos sem ir ao encontro dos problemas da prática pedagógica, demonstrando-se ineficientes na modificação da prática docente diante de fracassos escolares.

Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos não possibilitando ao professor articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 1997, p. 06)

Oliveira-Formosinho e Lino (2009, p.10), ao abordarem a formação de professores para a Educação Infantil discorrem, concordando com os estudos de Pimenta (1997), sobre a formação, que se deve centrar na aprendizagem em contexto, ou seja, simultaneamente “com o desenvolvimento da organização, partindo e concentrando-se nos problemas praxiológicos”.

Scheibe (2006) concorda com essa posição, descrevendo a formação inicial como o momento mais significativo na formação e construção da identidade profissional. Sobre essa formação inicial, Brzezinski (2014) afirma que a modalidade a distância tinha como compromisso articular, por meio da Universidade Aberta do Brasil, a oferta de cursos, principalmente em regiões de difícil acesso e ainda fora da cobertura de universidades que ofertam cursos superiores. A autora acredita que o Estado agiu erroneamente ao ofertar e permitir uma oferta desordenada de cursos de nível superior em cidades bem desenvolvidas no âmbito educacional e econômico, não priorizando de fato quem precisava ser atendido.

A UAB tem, entre outros, o objetivo de articular as “instituições públicas já existentes, possibilitando a oferta de cursos onde não têm, ou não há vagas suficientes” (BRASIL, 2008, p.01), a fim de promover o aprimoramento, a expansão e a interiorização da EaD no Brasil.

Foi dada prioridade à formação de professores para a Educação Básica, ao financiamento para cursos a distância relativos à formação humana e ao aperfeiçoamento dos processos de avaliação do ensino superior nos cursos a distância.

Assim, pode-se perceber a EaD como modalidade repleta de singularidades, sendo, portanto, necessário estar atento para perceber que a tecnologia mediatiza a aprendizagem e que a legislação precisa continuar propiciando condições de acesso a uma educação para todos e a uma formação docente voltada para a autonomia, a interatividade e a criticidade, a fim de construir uma prática pedagógica reflexiva.

A recente aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), também fixa metas e estratégias para a EaD, com o objetivo de fomentar a expansão da oferta de vagas em cursos para formação e aprimoramento docente, bem como incentiva a utilização da modalidade para o atendimento de jovens, índios e quilombolas (BRASIL, 2014b). A EaD passa, assim, a constituir-se como instrumento formativo de muitos docentes, para que, nos próximos anos, as metas almejadas pelo governo federal possam ser alcançadas.

Alonso (2005) ressalta a necessidade de “comprendermos os fundamentos dessa modalidade, suas especificidades, de maneira que possamos constituir práticas educativas que tenham a finalidade de promover aprendizagens antes de intensificar o uso das tecnologias” (p. 19). Essa necessidade, conforme o autor, decorre da existência de um novo paradigma de sociedade, em que as pessoas têm suas aprendizagens pautadas pela informática, com contextos e possibilidades diversificadas.

O fato de a formação docente fazer parte dos meandros políticos internacionais, em contexto complexo e conflituoso, reitera à emergência e a necessidade de ressignificarmos a formação docente como um todo. É necessário lembrar que a EaD representou, na década de 2000, o impacto das forças mercantilistas e políticas governamentais mais do que a ideologia do acesso sem desigualdades.(BELLONI, 2012).

A EaD, por sua vez, é detentora de inúmeras especificidades, bem como traz consigo inerências que dizem respeito a uma esfera política muito além dessa modalidade. A EaD é, sem dúvida, uma porta aberta para o acesso à formação educacional no país. Nessa perspectiva, Dourado e Santos (2011), acreditam que

O problema não está na modalidade, mas nas políticas, projetos e propostas político pedagógicos de expansão por meio da EaD, que vêm se materializando, em grande parte, sem condições mínimas de

acompanhamento, produção de material pedagógico adequado, infraestrutura e etc. (p. 168).

O olhar de Belloni (2012) para a educação a distância no Brasil sugere uma reflexão, visto que, conforme a autora, nos países pobres, a EaD “aparece como uma solução de emergência para problemas educacionais, enquanto nos países ricos ela vem contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino presencial em todos os níveis” (p. 14).

Isso traz a necessidade de reestruturação do sistema, para que seja adotada uma educação mais humanista e de qualidade, a fim de que haja a certeza de que estão sendo formados novos olhares e quebradas as resistências. Para tanto, há de haver a superação da forma ingênua e acrítica como são percebidas as tecnologias, para uma visão crítica, problematizadora e dialógica delas.

Dessa forma, entendemos a EaD como possibilidade de universalização do ensino; mesmo percebendo os mecanismos internacionais que influenciam as políticas públicas para a educação em nosso país, consideramos necessário defender e acreditar numa formação a distância de qualidade, capaz de se diferenciar da modalidade presencial, mas ao mesmo tempo auxiliá-la.

Com isso, espera-se que efetivas políticas públicas voltadas para a formação de professores em EaD preconizem o desafio formativo, citado por Toschi (2013), priorizando não apenas o manuseio de tecnologias, mas voltada também para um entendimento metodológico, científico e de mediação comunicativa.

Adiante, aprofundaremos a discussão da política pública denominada Universidade Aberta do Brasil, que, sem dúvidas, trouxe a educação a distância para a arena das instituições de ensino superior públicas, delimitando uma nova configuração para a modalidade no país.

2.3.1 - A UAB em foco

A regulamentação da UAB ocorreu em 2006, com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho. Criada pelo Ministério da Educação (MEC), articulada com a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED¹⁴) e a Diretoria de Educação a Distância (DED), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

¹⁴A extinção da SEED ocorreu em 18 de janeiro de 2011, em nota do Ministério da Educação. Mas, a extinção foi efetivada em maio de 2011, por meio do Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto 7.690 de 02 de março de 2012, os quais aprovam a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos do Ministério da Educação. Foi a partir do Decreto 7.480 que a SEED foi extinta e do qual nasceu a Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior do MEC (SERES). (LIMA, 2013, p.75).

A UAB é, atualmente, responsabilidade da CAPES, amparada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que, além de instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009).

A estratégia da UAB é articular as instituições públicas de nível superior do governo federal já existentes com governos municipais e estaduais, a fim de possibilitar uma expansão e interiorização do ensino superior público de qualidade, o que contribuiu para o processo de expansão e regulamentação da EaD no país, com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A UAB estabelece como objetivo “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2008). Busca ainda, fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Consta também, como objetivo da UAB, incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2008).

Devido à exigência da formação superior para os professores da Educação Básica até 2006 prevista na LDB/1996, foram adotadas políticas públicas nessa área, mas foi com a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006, que a EaD ganhou amplo espaço na educação brasileira, tendo como objetivo central a formação de professores por meio da modalidade a distância e, ainda, a expansão significativa das matrículas nas IES públicas.

Gatti, Barreto e André (2011), por sua vez, defendem que só foi possível conceber a formação superior a distância de docentes em serviço sem formação em nível superior ou, ainda, atuando fora da área de formação com a chegada da UAB e a utilização das novas tecnologias por meio do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC em 2005.

Para Oliveira (2008),

A preocupação com a formação inicial e continuada de professores, na última década, fez parte da agenda mundial a partir da necessidade de construção de uma nova sociabilidade. Nesse sentido, podemos identificar componentes técnicos, ligados ao conteúdo e forma do trabalho no século XXI, e ético-políticos, ligados à nova forma de ser, pensar e agir, à construção de um novo cidadão (p.35).

Faria e Toschi (2011), relatam que a UAB surge num contexto de carência de recursos financeiros, falta de professores, aumento da violência nas escolas e desprestígio social e salarial docente. Sem dúvida, a UAB alterou o cenário e afetou a dinâmica do contexto de formação docente no país, o que nos possibilita discuti-la segundo o prisma da educação a distância.

A UAB desenvolveu complexo aparato de tecnologias da informação e comunicação (TIC) a serviço de seu programa de formação. Possui um portal de acesso gratuito, com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Distribui às escolas públicas de educação básica mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. Disponibiliza o E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem. Mantém ainda o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), que tem como objetivo conectar todas as escolas públicas à internet, iniciado em abril de 2007. Sua gestão decorre de parceria MEC/Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), Ministério das Comunicações (MC)/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e as secretarias de Educação estaduais e municipais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011,p.51).

Nas últimas décadas, tivemos modelos que foram precursores da UAB no Brasil, tendo sido o setor público mesmo, empreendedor de iniciativas a distância inovadoras, dentre as quais podemos elencar o curso de Pedagogia da UFMT (1995), o projeto Veredas, em Minas Gerais (2002), o consórcio CEDERJ (2000), e o projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil (2006).

No ano de 2005, antes mesmo de sua regulamentação, a UAB apresentava um cenário tímido, quando se iniciou um curso piloto de Administração financiado pelo Banco do Brasil, que fugia da proposta de formação de professores; em dezembro do mesmo ano, porém, é lançado o edital UAB1, que abriu seleção para propostas de cursos das Universidades Federais e, ainda, seleção para polos de apoio presencial. Em seguida, no ano de 2006, lança-se o edital UAB2, que aposta em IES do segmento estadual e municipal. Atualmente, a UAB é constituída por instituições da esfera federal e estadual (Universidades e IF), e seus inúmeros polos de apoio presencial, em geral estabelecidos em municípios, para que sejam desenvolvidas as atividades pedagógicas presenciais. (LOBO, 2013).

A partir de 2008, “a UAB fomentou a criação de cursos gestão pública e de formação de professores, principalmente nas áreas mais carentes de docentes, como Artes, Física, Biologia e Educação Física”. (LIMA, 2013, p. 114).

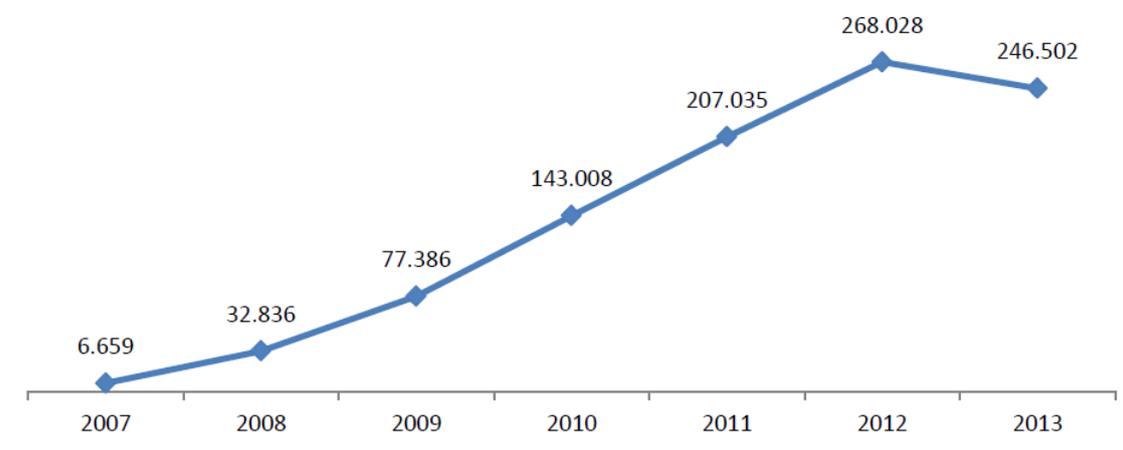
Costa (2007) nos mostra que

Os resultados do I edital da UAB podem ser resumidos nos seguintes números: 292 polos selecionados, 190 cursos sob a responsabilidade de 49 instituições federais de ensino superior e a oferta de 45.000 vagas. Ao fim de setembro de 2007, parte dos cursos e dos polos desse primeiro edital já estão implementados, com previsão de total implementação até o final do ano, totalizando então 45.000 vagas no ensino superior público a distância. Muito importante observar que 90% dos pólos selecionados estão situados em municípios com menos de 100.000 habitantes (p.15).

Para Mill (2012), com a evidência da Universidade Aberta do Brasil, a EaD se beneficia, pois passa a receber incentivos governamentais e tem ainda o interesse político a seu lado, visto que, até então, grande parte das experiências estavam na iniciativa privada.

O Gráfico 09 apresenta as matrículas no Sistema UAB entre os anos de 2007 e 2013, comprovando um crescimento de mais de 30 vezes em sete anos. Em 2013, havia 104 instituições públicas de ensino superior, totalizando 1.148 cursos, com 818 polos presenciais. (BRASIL, 2014).

Gráfico 9: Matrículas no Sistema UAB 2007-2013



Fonte: Unesco, 2015.

A formação de professores, que passa a ser “carro-chefe” do governo e da UAB, consolidou-se por meio da expansão desta; entretanto, Faria e Toschi (2011), alertam para o fato de que ainda existe uma concentração na oferta de ensino superior no país e que, naquele ano, ainda faltavam cerca de “270 mil docentes na educação básica” (p. 210).

Lima (2013) salienta essa concentração; na oferta, de acordo com a autora e dados estatísticos do E-mec de 2011, ocorre no país uma *sudestificação*, ou seja, uma centralização de cursos a distância nas regiões Sul e Sudeste, chegando a 50% deles.

No ano de 2009, no entanto, a Portaria nº 318/2009, transfere à Diretoria de Educação a Distância da Capes a operacionalização do sistema UAB. Esta passa, então, a representar um sistema nacional de EaD, que inicia a padronização e consolidação de um modelo de educação.

Nesse momento, a equipe docente dos cursos a distância passa a receber bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dessa forma, passa a haver os professores que planejam o curso, os que ministram o curso e ainda aos tutores. (Resolução CD/FNDE nº 26/2009).

Finalizando, cabe-nos repensar a reordenação da EaD no campo da educação superior por meio da UAB; apesar de sabermos dos estratégias e do contexto político, fica evidente o contingente de pessoas que a EaD tem alcançado, das quais tem transformado o estado social. Gatti, Barreto e André (2011) traz dados de que o fluxo de matrículas em cursos a distância se destina em grande parte aos estratos mais pobres da população, possibilitando-lhes a chance de acender à educação superior por essa modalidade.

2.4 - A formação docente para a Educação Infantil

De acordo com os dados do último Censo Escolar, em 2013 (BRASIL, MEC/INEP, 2014) a Educação Infantil tem atualmente 60% de seus docentes habilitados em curso superior. Ao tratarmos de docentes com ensino médio e habilitação em magistério, temos atuantes 24,9% de professores. E um percentual de 14,5% dos docentes uma formação apenas em nível médio. E, ainda, 0,7% de docentes ministrando aulas, com a titulação de Ensino Fundamental. Podemos perceber pelo quadro abaixo o quantitativo nos anos de 2007 e 2013.

Quadro 10: Comparativo da formação docente na Educação Infantil (2007 e 2013)

Comparativo da Formação Docente na Educação Infantil (2007 e 2013)				
Modalidade de Formação	Anos Comparados			
	2007 (%)	2007 (VA)	2013 (%)	2013 (VA)
Graduação	48,1	164.015	60	284.894
Nível Médio com Magistério	42,9	138.946	24,9	117.965
Nível Médio	7,2	23.397	14,5	68.588
Nível Fundamental	1,9	6.020	0,7	3.144

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Censo Escolar 2013 (BRASIL - 2014).

*VA-Valor Absoluto

Como podemos notar por meio do Quadro 9, há uma tendência de crescimento na formação docente para a primeira infância; entretanto, ainda temos em exercício 40% de docentes sem licenciatura.

Na América Latina, os sistemas de ensino traduzem suas expectativas em relação à formação docente para a Educação Infantil, por meio de suas legislações. Na Argentina, por exemplo, a formação docente para a primeira infância é feita em nível superior, em dois momentos: no primeiro, uma formação básica comum centrada nos fundamentos da profissão e, num segundo momento, uma formação especializada para cada nível e modalidade de ensino (BRASIL, 2013).

Oliveira (2011) nos descreve que a maioria dos países europeus¹⁵ tem seus cursos de formação de professores organizados em nível superior, demonstrando um respeito para com a formação pedagógica de quem vai atuar na educação básica ou elementar. Outra característica é a formação separada para quem vai atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em alguns países como França, Itália e Espanha, são altos os requisitos para o ingresso nos cursos de formação de professores que vão atuar no nível anterior ao da escolaridade obrigatória, tornando muito atraente o trabalho nesse nível e conferindo-lhe alto prestígio social (p. 26).

No Brasil, historicamente a Educação Infantil é refém de más condições e falta de estratégias políticas, sejam elas falta de recursos financeiros, falta de espaço apropriado ou ainda, como percebemos nesse breve comparativo, a falta de importância dada à formação de

¹⁵ França, Itália, Espanha, Inglaterra, País de Gales, Holanda, Dinamarca, Espanha, Escandinávia, Irlanda, Grã-Bretanha.

profissionais desse nível da educação básica, permitindo, até os dias atuais, professores de Educação Infantil com formação em nível médio.

Gomes (2009) pontua o fato de que na União Europeia, Portugal tem poucas creches, vinculadas à Igreja Católica dentro de uma condição assistencial, e, ainda, que a Espanha é um país que pouco associa sua formação docente à prática, restringindo-se à teoria, o que é bem semelhante aos moldes brasileiros. A partir dessa perspectiva, compreendemos nossos dilemas na formação como mais um dos legados do tempo da Colônia.

Micarello (2013, aponta, no entanto, que a primeira referência histórica ao professor da primeira infância ocorreu em 1974, “na indicação nº.45 do Conselho Federal de Educação(CFE)” (p. 216), que instituiu a habilitação para atuar na pré-escola; sendo assim, o CFE, por meio do parecer nº. 1600/75, estabeleceu conteúdos adicionais relacionados a características físicas, emocionais e mentais das crianças o que condizia com a concepção de infância daquela época, ligada aos aspectos psicológicos.

Boneti (2004) resgata a LDB 4024/61 para salientar o fato de que a legislação educacional em si não direcionava o trabalho pedagógico para as séries pré-escolares, incluindo, porém, as escolas maternas e jardins de infância no sistema educacional, destacando os dois artigos que se referiam a essa etapa.

Art. 25. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961, tit. VI, cap.I). [...] Art. 26. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, tit. VI, cap.I).

O fato de a educação de crianças pequenas “ser caracterizada como uma modalidade de educação pela LDB 4024/61 não garantiu a criação de projetos específicos para essa faixa etária” (BONETI, 2004, p. 28). Com isso, deixam-se de lado ações intencionais e planejadas, que, com certeza, fundamentariam uma prática pedagógica; não era essa, porém, a intenção. Sobre a formação docente, a Lei nº 4024/61, antiga LDB, determinou que:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal, de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial (BRASIL, 1961, tit. VII, cap. III, art. 53).

O olhar para o Ensino Fundamental é tendencioso até os dias atuais, diluindo as políticas e práticas que poderiam ocorrer para a primeira infância. Segundo a LDB de 1961, a formação docente deveria ocorrer por meio da Escola Normal¹⁶ o que não fortaleceu o discurso de uma formação adequada e sólida para atendimento aos alunos do Ensino Fundamental e da fase pré-escolar. Para Nunes (2012), na década de 60, o discurso higienista ainda era muito predominante nas instituições, o que gerava um discurso oficial voltado para um cuidado maternalista, e com essa redação, a formação docente se restringia ao um educar tecnicificado.

Na Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, percebe-se a repetição de modelos de formação docente:

Parágrafo 1.º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade (BRASIL,1971, cap. II, art. 19, par I). Parágrafo 2.º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971, cap. II, art. 19, par. II).

No ano de 1996, tomando fôlego diante das imposições de grupos a favor da educação, o mesmo fato se repete, demonstrando um retrocesso na Lei e, principalmente, na educação brasileira. Apesar de um olhar mais específico a partir da LDB de 1996, as especificidades da formação docente da Educação Infantil pouco têm sido discutidas na esfera política.

Este fato expressa uma tendência até os dias atuais, visto que a formação em Magistério para a Educação Básica continua em aberto, resultante de políticas atreladas a acordos internacionais, nos quais percebemos um enfoque tecnicista e a falta de preocupação com a pesquisa e estímulo a ela, não exigindo professores doutores para as funções docentes (KISHIMOTO, 2008).

Gomes (2009) acredita na necessidade de se estruturarem dentro do processo educativo currículos voltados para a pesquisa como “princípio cognitivo [tornando-a] principio formativo da docência investigando a realidade escolar” (p. 17)

Didonet (2014), ao analisar o veto ao §7º do artigo 62 da LDB/96 com a promulgação da Lei 12.796/2013 sobre a formação e perfil dos profissionais da educação básica, conclui que “o sistema de ensino brasileiro continua com uma contradição interna estúpida:

¹⁶ A Escola Normal Superior surgiu, de acordo com Kishimoto (1999), nos tempos da República e formava professores para a educação pré-escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental em Institutos Superiores de Educação, anexos às Universidades. Com a LDB de 1996, o curso volta a ser homologado no Brasil, não se instituindo a Pedagogia como curso superior formador de docentes para a Educação Básica.

determina formação menor para os profissionais do magistério da fase mais decisiva da formação das pessoas e das aprendizagens que embasam o conhecimento ao longo da vida” (p.164).

O autor compartilha a opinião de Brzezinski (2000), que entende dever o fato de se manter um nível baixo na formação de professores da Educação Infantil causar inquietação e complexidade, visto que “as investigações sobre desenvolvimento infantil comprovam a necessidade de profissionais mais bem preparados, com formação mais aprofundada para atenderem a essa faixa etária” (p. 159).

A nova LDB/96 segue o as políticas neoliberais para a formação de professores ao se abster de uma formação universitária para todos os docentes, propondo um novo locus formativo, uma formação aligeirada e sem condições teóricas e práticas para atuação na área (ARCE, 2001).

Cabe remetermo-nos à implementação dos RCNEI, que, para Arce (2001), dentro de um cenário neoliberal, apresentam-se como retrocesso no que diz respeito à formação docente. Dessa maneira, surgiu

Uma proposta instrumental para este professor que possuirá sua formação inicial em serviço. Mais uma vez, vemos este profissional ser agraciado pelo MEC com um conjunto de receitas e instruções para a realização de seu trabalho, fato este que acaba por ocultar uma discriminação do professor de Educação Infantil que, devido ao seu histórico de má formação em nosso país, não necessita de investimentos que passem de manuais para direcionar seu trabalho (p. 6).

As orientações adotadas para esse profissional caracterizam um educador leigo cujas condições de trabalho não alimentam a necessidade ou a vontade de uma maior escolaridade alinhando-se ao discurso dominante de que existe uma diferença entre professoras que educam e ensinam e professoras que apenas cuidam da higiene e alimentação. A necessidade de superação desse discurso é emergencial (CAMPOS, 2008).

Bonetti (2004) afirma que

O professor acaba tornando-se um mero executor de propostas educativas pensadas em outras instâncias ou, na melhor das hipóteses, adapta-las levando em conta a criança com a qual atuam. Desconsidera-se que a docência na Educação Infantil é uma profissão que se constrói também na interação com as crianças e com o conhecimento teórico, num diálogo permanente, pois é nesse diálogo que essa profissão se constitui. (p. 35 - grifos nossos).

Confirmando o que Bonetti traz sobre a desvalorização docente na Educação Infantil, principalmente por meio do grifo acima, Alves (2011) reitera o fato de que a identidade profissional do professor de Educação Infantil passa a ser constituída

Na ambiguidade entre casa e escola, como tia/professora, desvalorizando o papel da profissional ao considerá-la “membro” da família. Ademais, a hierarquização se estabelece no interior da profissão docente, de modo que quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação desses papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário, condições de trabalho. (p. 10).

O Brasil ainda não tornou obrigatória a formação docente para a Educação Infantil, ou seja, deixa de lado uma formação e qualificação profissional, amparadas pela investigação por meio da pesquisa, sem acompanhamento e avaliação das políticas para formação inicial. Ainda temos muito a caminhar.

Micarello (2013) percebe a necessidade da formação profissional para Educação Infantil a partir de uma “identidade referenciada à criança pequena” (p. 217). Kishimoto (1999), por sua vez, considera que as políticas de formação docente para a Educação Infantil devem, antes de tudo, entender e perceber quais as concepções de infância e de criança nos são inerentes.

Campos (2013) acredita que “o desconhecimento de muitos professores sobre o desenvolvimento infantil e sobre as diversas culturas da infância fazem falta no planejamento de atividades que fazem significado para as crianças” (p. 13).

No entanto, cabe aos processos formativos para a Educação Infantil a inserção de conhecimentos e problematizações acerca dos aspectos biológicos das crianças, ampliando essa formação para uma perspectiva de cuidar e educar, garantindo assim a concretização do sujeito de direitos. Oliveira (2014) atesta que “além dos conhecimentos de uma pedagogia da infância com base nas ciências humanas, a formação do professor de Educação Infantil requer também a apropriação de conhecimentos do campo das ciências da saúde.” (p. 286).

Oliveira-Formosinho (2007) defende que, para uma prática docente na Educação Infantil, é necessário que esta se constitua de forma participativa, mas participativa do ponto de vista da criança, do conhecimento de suas famílias, da comunidade escolar. Enfim, é necessário que haja uma triangulação dentro da prática capaz de abarcar a interação entre saberes e teorias, ações práticas, crenças e valores.

A partir dessa conjectura podemos entender que a formação docente inicial ainda oferece poucos recursos para direcionar o trabalho pedagógico com a primeira infância, tendo

seus dilemas advindos principalmente de políticas públicas mal estruturadas. Kishimoto (2008) acredita que as dificuldades na estruturação de uma formação docente de qualidade para a infância se consolidam a partir da falta de um perfil estabelecido para esses profissionais, “sendo necessária clareza do perfil profissional desejado” (p.107).

Diversos autores tentam definir o perfil do profissional da Educação Infantil (Campos, 1994; Canário, 1997; Dias, 1997; Leite, 1998; Mantovani e Perani, 1998; Cerisara, 2002; Oliveira-Formosinho, 2007; Gomes, 2009; Oliveira, 2011), sugerindo uma identidade a ser construída, definindo-a como a de um profissional de dimensão afetiva devido a seu contato com crianças e suas famílias; reflexivo e protagonista na sua prática; passível de criatividade; político, a fim de compreender as tensões e negociações presentes nas políticas públicas; possuidor de uma formação ética; que tenha domínio dos conhecimentos culturais/disciplinares; autônomo; lúdico e conhecedor da criança em sua globalidade. Ou seja, um profissional a se descobrir, a se construir.

No próximo capítulo, buscou-se por meio de investigação qualitativa, demonstrar os dados pertinentes à formação docente a distância para a Educação Infantil. Dessa maneira, buscamos perceber a inserção da formação para docentes da primeira infância na modalidade a distância, pública, e alcançar um panorama de como a Universidade Aberta do Brasil está reagindo frente às demandas da profissionalização docente.

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: SINGULARIDADES, LIMITES E POTENCIALIDADES

Discutir acerca da formação docente para a Educação Infantil, suas necessidades, desafios e especificidades é uma necessidade contemporânea para compreendermos, como essa formação poderia acontecer na modalidade a distância.

Para Pinazza (2007), na formação do educador da primeira infância deve-se atribuir centralidade ao processo formativo, buscando-se estratégias que se oponham a uma pedagogia meramente transmissiva. Assim, a autora concorda que uma formação em contextos integrados estaria em consonância com uma maior capacidade de se relacionarem as práticas e teorização.

Este capítulo traz como objetos de análise a formação ofertada pela Universidade Aberta do Brasil, desde sua regulamentação em 2006, refletindo, mapeando e entendendo o panorama de cursos ofertados por meio da UAB entre 2006 e 2014, buscando apreender suas estratégias e avanços. Objetiva-se perceber nesse contexto como são delineados os cursos a distância para a formação docente para a Educação Infantil a partir da caracterização e análise dos aspectos concernentes a Educação Infantil e EaD, presentes nos projetos pedagógicos dos cursos analisados.

3.1 - Panoramas dos cursos UAB para formação docente

O presente tópico desta investigação procurou observar o panorama da Universidade Aberta do Brasil desde sua homologação, em 2006, buscando verificar o que foi ofertado para a formação de professores na Educação Básica e, conseqüentemente, destacar as ações específicas para a Educação Infantil.

A Universidade Aberta do Brasil começou a delinear-se efetivamente no final de 2005, antes de sua homologação em 2006, com a publicação da chamada pública para seleção de polos e IES. Apesar de seu objetivo principal de formar professores, a UAB desenvolveu seu primeiro curso-piloto em Administração, que ocorreu em parceria com o Banco do Brasil, outras duas estatais e com Universidades. No mesmo ano, inicia-se a licenciatura em Educação Especial.

Para discorrer sobre essa política pública, tomamos por base seu processo de elaboração que, conforme Souza (2006) forma um ciclo deliberativo que se retroalimenta.

Lima (2013) ordena essa política pública cíclica por meio de estágios, denominando esse movimento “ciclo da política pública”. Segundo a autora, o ciclo se desencadeia a partir das seguintes demarcações: definição de problema, formação de agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação. Esses estágios são distinguidos da seguinte maneira:

- 1- Definição do problema: diagnóstico e definição do problema de acordo com os recursos limitados;
- 2- Formação de agenda: o problema aqui passa a ser uma questão pública e se definem a agenda, os caminhos e os atores;
- 3- Formulação: formula-se e se legitima a proposta ou o programa político.
- 4- Implementação: aplicam-se os programas que compõem a política por meio da burocracia governamental;
- 5- Monitoramento: avaliação dos impactos da política de implementação para correção de erros e maximização de resultados;
- 6- Avaliação: avaliação da atual política implementada, a partir das metas atingidas e dos efeitos gerados, com vistas a futuras políticas.

Diante do exposto, Manairdes (2006) aponta que,

A abordagem do ciclo da política pública é útil na análise de políticas públicas educacionais no Brasil porque o campo é novo e não é ainda consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Ela permite a análise crítica da trajetória de políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto de sua prática e efeitos (p. 3).

Ao se considerar o ciclo da política pública, a UAB é implementada no país sem considerar os aspectos do programa anterior para formação de professores. Sobre esse aspecto, Lima (2013) ressalta que “o Pró-Licenciatura¹⁷ foi substituído pela UAB sem avaliar o programa anterior e muito menos a estrutura dos editais anteriores” (p. 113). Isso nos faz refletir sobre a inexistência da avaliação nas propostas de governo e programas de governo e

¹⁷ Pró-licenciatura é um programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. O programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e teve início em 2004. (Site: Portal MEC).

de sua importância para a efetivação e avanço desses programas e propostas, com critérios de qualidade.

Ratificando, Dourado e Santos (2011) acreditam que “o mapa da EaD no país demonstra que o processo de sua expansão vem se dando de forma acelerada, especialmente na educação superior, nem sempre com a avaliação e o acompanhamento necessários para garantir as condições de oferta com qualidade.” (p. 175)

Nessa ocasião, em 2006, a formação a distância atendia por meio dos polos e das IES todas as regiões do país: Centro-Oeste (03), Nordeste (08), Norte (01), Sudeste (04) e Sul (02) mesmo que de forma ainda de incipiente, visto que se mantinha no bacharelado de Administração e com a nova oferta de licenciatura. Entretanto o quantitativo de instituições e polos se expandiu passando de nove instituições em 2005 para 18 IES no ano seguinte. Quanto aos polos, esses passaram de 42 para um atendimento em 90 unidades, demonstrando um aumento de 100 % no número de IES e de 114,28 % na quantidade de polos.

Quadro 11: - Cursos UAB – 2006

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	UFC	01	Bacharelado
Administração Piloto	15 UFU/ UFES/UFPA/ UFSC/ UECE/ UEMA/ UEPB/ UFAL/UFC/ UFG/UFJF/UFRGS/ UFRN/ UFV/ UNB	82	
Biologia	02 UPE/ UFT	7	Licenciatura

Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e na planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

No ano de 2007, o que ainda era incipiente e novo, tomou grandes dimensões. O número de instituições a aderir à educação a distância como parte dos processos educativos aumenta e totaliza 33 universidades, demonstrando um aumento de 83,33% em relação ao ano anterior, com cursos nas modalidades: bacharelado, licenciatura, especializações e tecnológicos. Dentro desse total de instituições de âmbito federal, temos a presença de cinco Institutos Federais (IF), e de uma Universidade Federal Tecnológica, como mostra o Quadro 12.

Quadro 12- Cursos UAB – 2007

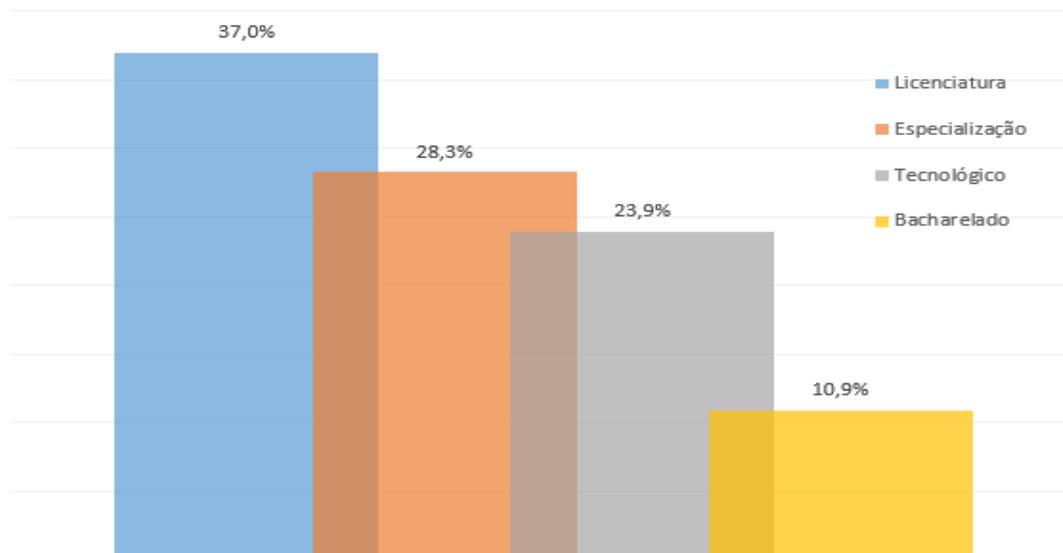
Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	FURG/ UFAM/UFC/ UFJF/ UFMA/ UFRRJ	23	Bacharelado
Administração Piloto	UEM/ UFC/ UFU/ UNB	21	Bacharelado
Administração Pública	UFOP	11	Bacharelado
Aplicações para a Web	FURG	05	Especialização
Artes Plásticas	UFAM	03	Licenciatura
Artes Visuais	UFG, UNB	15	Licenciatura
Biologia	UFT/ UPE	03	Licenciatura
Ciências Agrárias	UFAM	04	Licenciatura
Ciências Biológicas	UFRJ/ UFS	10	Licenciatura
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	06	Especialização
Educação Ambiental	FURG	05	Especialização
Educação Empreendedora	UFSJ	04	Especialização
Educação Especial	UNIRIO	17	Especialização
Educação Física	UnB	04	Licenciatura
Educação Musical	UFSCAR	03	Licenciatura
Educação: Métodos e Técnicas de Ensino	UTFPR	02	Especialização
Engenharia Ambiental	UFSCAR	04	Bacharelado
Física	UFAL/ UFC/ UFRJ/ UFRN/ UFS/ UNIFEI	26	Licenciatura
Geografia	UFS	07	Licenciatura
Gestão Ambiental	IFRN	03	Tecnólogo
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	01	Especialização
Gestão de Pessoas e Projetos Sociais	UNIFEI	03	Especialização
Gestão Pública	IFSC	06	Tecnólogo
História	UFS	08	Licenciatura
Hotelaria	IFAL	02	Tecnólogo
Informática em Saúde	UNIFESP	03	Especialização
Letras/Inglês	UFS	02	Licenciatura
Letras/ Português	UFC/ UFPB/ UFS/ UNB	28	Licenciatura
Matemática	IFCE/ IFPE/ UFC/ UFF/ UFMS/ UFOP/ UFPB/ UFRN/ UFS/ UNIRIO	52	Licenciatura
Música	UNB	08	Licenciatura
Pedagogia	FURG/ UFAL/ UFJF/ UFOP/ UFPB/ UFPEL/ UFRGS/ UFSCAR/ UNB/ UNIRIO	63	Licenciatura
Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural	UFRGS	12	Tecnólogo
Práticas de Letramento e Alfabetização	UFSJ	04	Especialização
Química	UFMT/ UFC/ UFMA/ UFS	12	Licenciatura
Saúde para Professores da Educação Fundamental e Médio	UFPR	05	Especialização
Sistema de Informação	UFAL/ UFSCAR	09	Bacharelado
Teatro	UNB	10	Licenciatura
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	IFES	13	Tecnólogo
Tecnologia em Gestão Ambiental	UFPE	04	Tecnólogo
Tecnologia em Hotelaria	IFCE	04	Tecnólogo
Tecnologia em Sistema para Internet	IFMT	03	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF	07	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas para Internet a	IFSUL	03	Tecnólogo

Cursos	IES	Polos	Categoria
Distância			
Tecnologia em Sucroalcooleira	UFSCAR	03	Tecnólogo
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação	FURG	05	Especialização
Tecnologia no Ensino de Matemática	UFF	11	Especialização

Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

A UAB nesse período atinge a oferta de 46 cursos, em 39 IES, dos quais cinco são bacharelados, 13 especializações, 17 licenciaturas e 11 tecnológicos, como demonstrado anteriormente, o que é apresentado no Gráfico 10 em relação aos cursos da UAB em 2007.

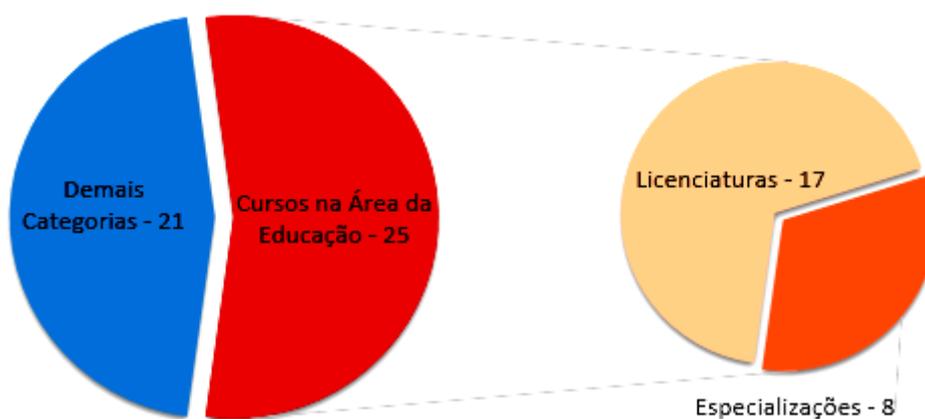
Gráfico 10: Cursos UAB – 2007



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Ao destrincharmos essa oferta, percebemos que vinte e cinco cursos, ou 54,34% deles atendiam no ano de 2007 à demanda da área de educação, não necessariamente a Educação Básica, dentro do Sistema UAB devido a cursos com características mais instrumentais, como Designer para EaD e Saúde para professores. Entretanto, desses 25 cursos, observaram-se 17 atendendo à demanda das licenciaturas e oito na oferta de especialização, ou formação continuada.

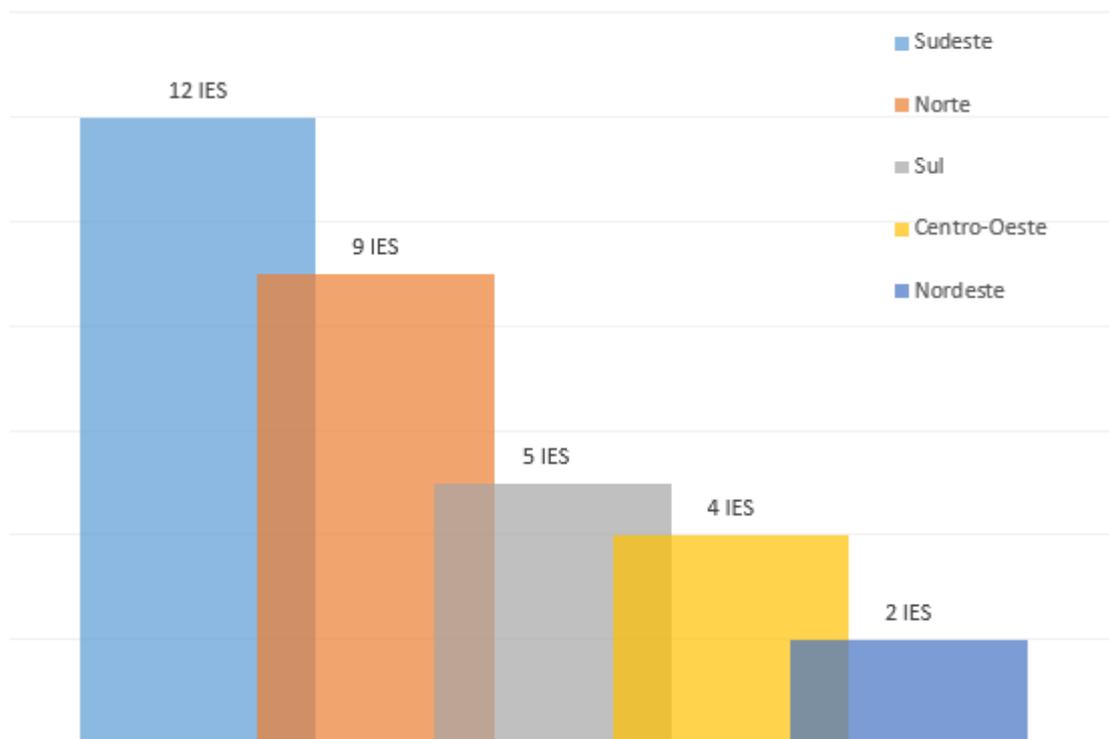
Gráfico 11: Cursos que atendem a área da educação – 2007



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

No ano de 2007, é notável como se pode observar no Gráfico 12, a seguir, que a maior parte das IES que ofertam a EaD são da região sudeste. Uma característica percebida nessa oferta de curso são as demandas e particularidades regionais por determinados cursos como: Hotelaria, nas regiões turísticas dos estados de Alagoas e do Ceará; Desenvolvimento Rural, no estado do Rio Grande do Sul, que tem como característica uma tradição agrícola e pecuarista; Gestão Ambiental em estados com grande diversidade biológica e manutenção de áreas preservadas, como Rio Grande do Norte e Pernambuco; Tecnologia Sucroalcooleira, no estado de São Paulo, que possui grande representação nacional na indústria da cana de açúcar, produzindo metade do etanol brasileiro. Cabe salientar, a participação dos IF na oferta desses cursos.

Gráfico 12: IES por Regiões – 2007

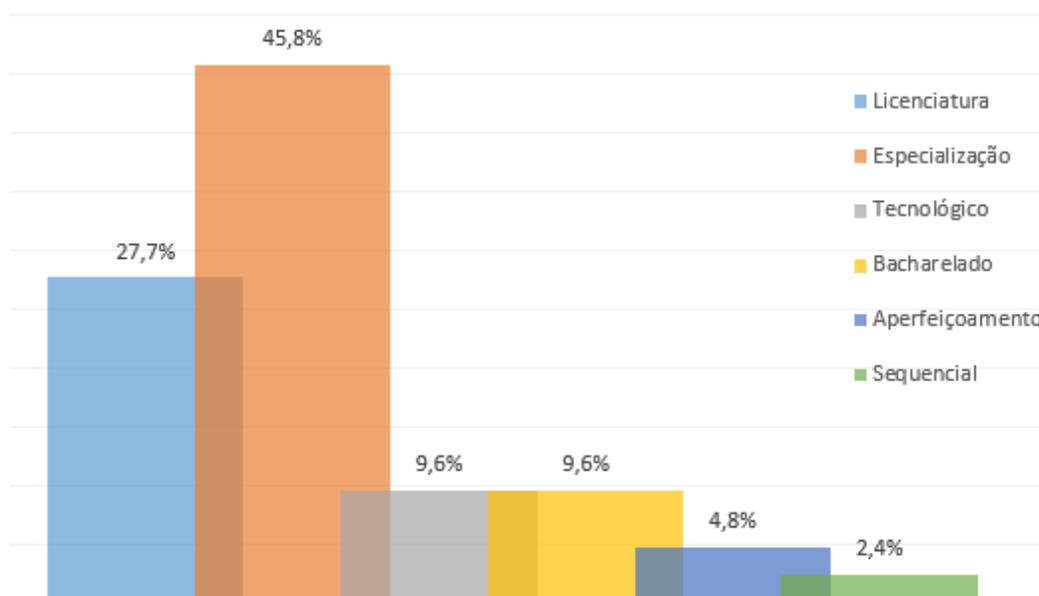


Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Ao analisar a oferta da UAB, Segenreich (2009) considera que é importante a efetivação de uma avaliação diagnóstica nos campos de atuação desses cursos e polos, considerando as vocações econômicas e as regionalidades, para que se concretizem as demandas e expectativas.

Nos dados estatísticos de 2008, observamos que o Sistema UAB permanece em ascensão. Efetivamente, ocorre nesse ano grande salto nas ofertas de cursos de educação a distância por meio da UAB. Os cursos somam um total de 83, esmiuçados em quatro cursos de aperfeiçoamento, oito bacharelados, 38 especializações, 23 licenciaturas, dois sequenciais e oito tecnológicos.

Gráfico 13: Cursos UAB – 2008



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

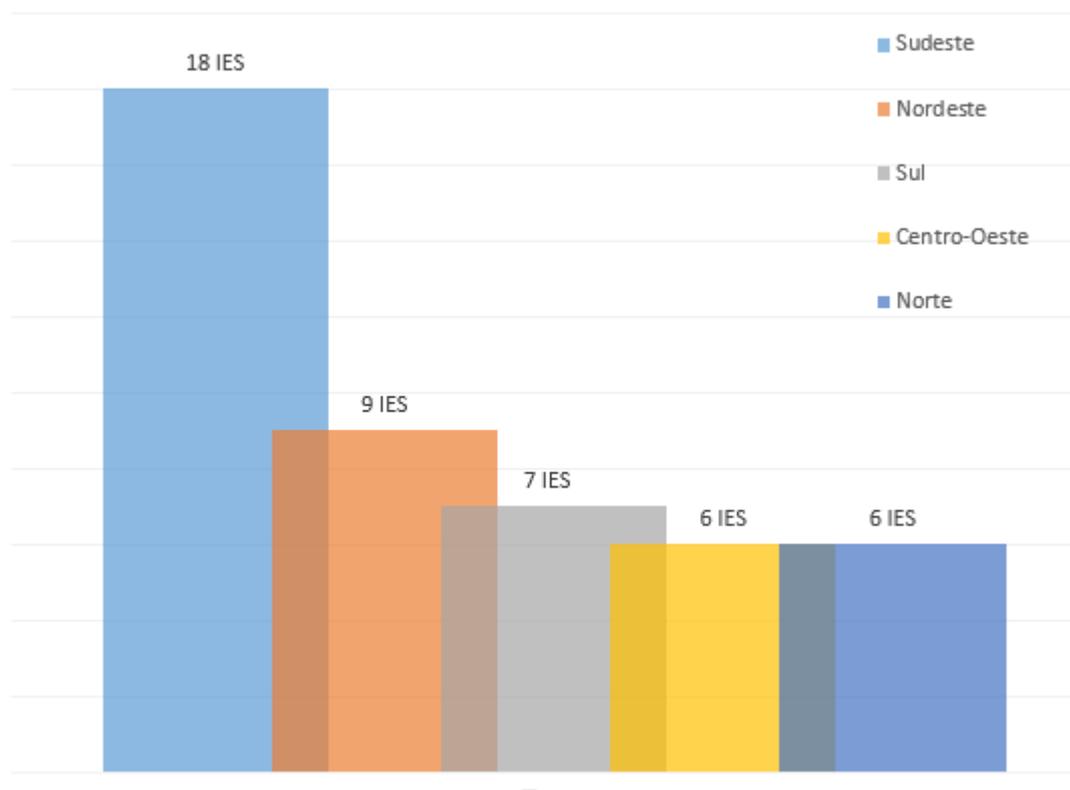
Nesse ano de 2008, surgem as categorias de curso *aperfeiçoamento* e *sequencial*. Conforme pesquisa no Portal do MEC, os cursos sequenciais não são reconhecidos como graduações (bacharelados, licenciaturas, tecnológicos); entretanto, são cursos superiores e estão divididos em: sequencial de formação específica, que confere diploma ao final do curso, e sequencial de complementação de estudos, que confere certificado ao final do curso.

Os cursos de aperfeiçoamento, por sua vez, entram numa categoria de ensino em que os profissionais que já têm habilitações específicas passam por um aprimoramento das mesmas, num conceito de atualização, com vistas a atender às necessidades do mercado.

Inicia-se um processo de adesão maior por parte das universidades estaduais - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), - pois, até o momento o predomínio era das IES federais. Nesse ano, as IES estaduais somam 12,8%, enquanto as IES federais totalizam 87,8%.

Em relação às regiões das IES que ofertam cursos a distância pela UAB, o predomínio permanece na região sudeste, que sobe de 12 para 18 IES, seguida pela região nordeste, que permanece com nove IES públicas ofertando EaD, conforme Gráfico 14.

Gráfico 14 - IES por Regiões – 2008



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Nesse ano evidenciamos o fato de o nordeste, que até 2007 havia ocupado a última posição das IES por regiões, em pouco tempo passar a ocupar a segunda posição, fortalecendo o movimento de litoralização no país, fenômeno que ocorre quando há uma maior concentração de algo na região litorânea dos países; no caso brasileiro, as IES com cursos a distância se concentram na região nordeste e sudeste. Em geral, a litoralização cria assimetrias e desequilíbrios regionais, o que dificultaria um dos objetivos da UAB, que é a interiorização da oferta e formação pela EaD.

Voltando para o objetivo do tópico, que é a verificação da oferta de cursos para formação de professores da Educação Básica e destacar as ações específicas para a Educação Infantil, percebeu-se até 2008 a falta de ações para a Educação Infantil.

Dos cursos ofertados em 2008, entre licenciaturas e especializações, percebeu-se que das vinte e três licenciaturas apenas duas não eram caracterizadas como relativas à Educação Básica como Ciências Agrárias e Computação. Entre as trinta e oito especializações considerou-se que 23 eram do campo educacional, 19 das quais especificamente voltadas para a formação de profissionais da Educação Básica.

Ao compor a oferta de cursos alusiva ao ano de 2009, temos o seguinte cenário em relação à UAB: nesse ano os cursos na área da saúde, gestão, ciências econômicas e

contábeis, que começaram a se destacar em 2008, consolidam-se, demonstrando a adesão de outras áreas do conhecimento à educação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil.

Cursos como Gestão em Saúde, Hotelaria, Gerência de Conteúdo da web, Prática Pedagógica, Educação Empreendedora, Saúde Indígena, Design Instrucional para EaD, entre outros, seguem a tendência de não apresentarem um caráter mais amplo nem reflexivo, reafirmando bem as orientações e definições advindas de organismos externos sobre as políticas brasileiras para a saúde, a educação e a economia.

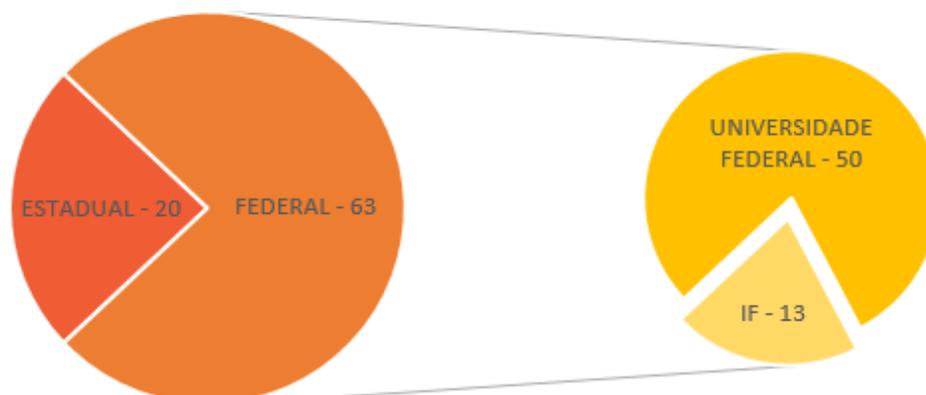
A introdução de novos métodos de ensino apoiados em diferentes alternativas está começando a revolucionar o ensino e a aprendizagem no ensino superior. O uso concomitante de multimídia, computadores e internet permite experiências mais ativas e interativas de aprendizagens, como, por exemplo, a tutoria entre pares e a aprendizagem auto-dirigida [...] A educação tradicional em sala de aula pode ser substituída ou combinada com uma forma assíncrona de aulas on-line, que podem ser programadas ou individualizadas. (Banco Mundial, 2003, p. 45 – tradução nossa).

Ainda nesse ano (2009), os cursos começam a passar por um processo de subcategorização, ou seja, o mesmo curso começa a se apresentar em diferentes categorias como licenciatura, especialização e extensão, em diferentes IES.

Ocorre, ainda, o aparecimento dos Institutos Federais (IFPA, IFRN, IFCE, IFPE, IFSM, IFMA) na oferta de licenciaturas e especializações de caráter pedagógico, evidencia posta pelo fato de os IF terem tido ao longo da história caráter mais tecnológico na oferta de seus cursos.

Nesse momento a oferta dos cursos da UAB é conduzida por oitenta instituições de ensino superior, em âmbito estadual (23,8%) e federal (76,2%); o total de IES federais pode subdividir-se ainda em IF (13,7%) e Universidades (62,5%), como demonstradas no Gráfico 15.

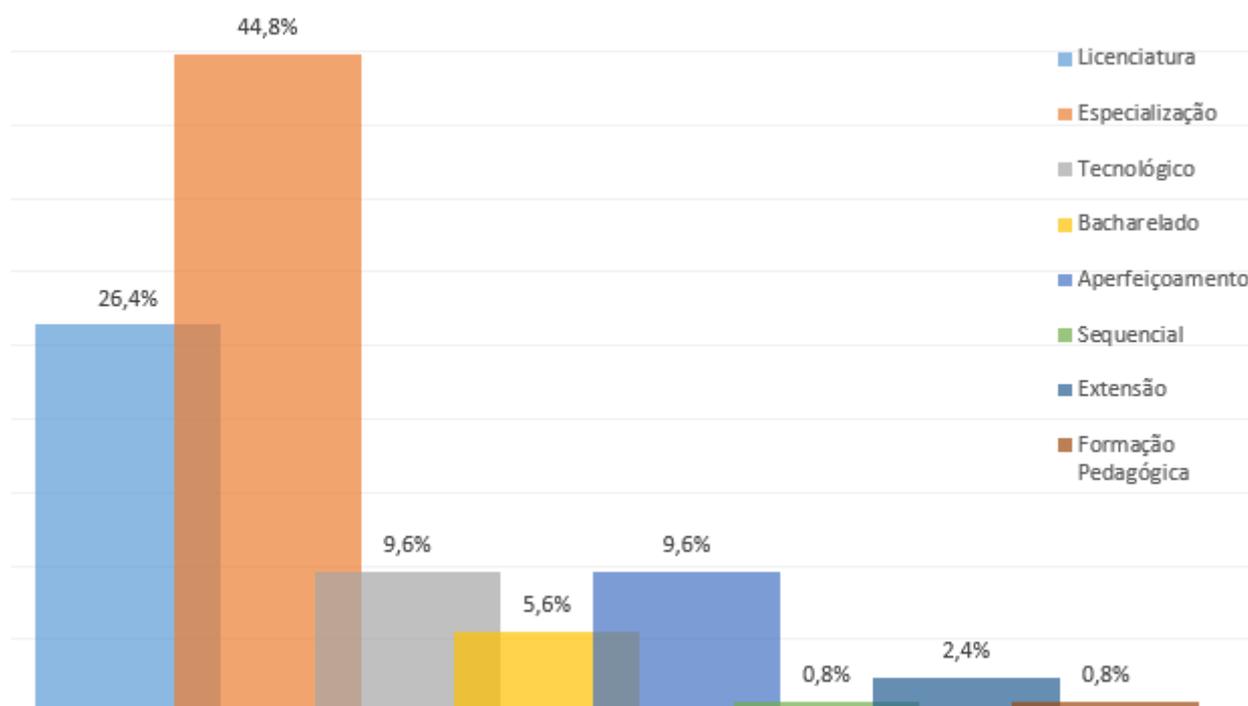
Gráfico 15 - Esferas das IES (2009)



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES.

No ano de 2009, dentro da oferta de cursos gerais houve a seguinte percepção dentro dos 125 cursos oferecidos: 12 aperfeiçoamentos; sete bacharelados; 56 especializações; três extensões; uma formação pedagógica; 33 licenciaturas; um sequencial; 12 tecnológicos.

Gráfico 16 - Cursos UAB (2009)



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES.

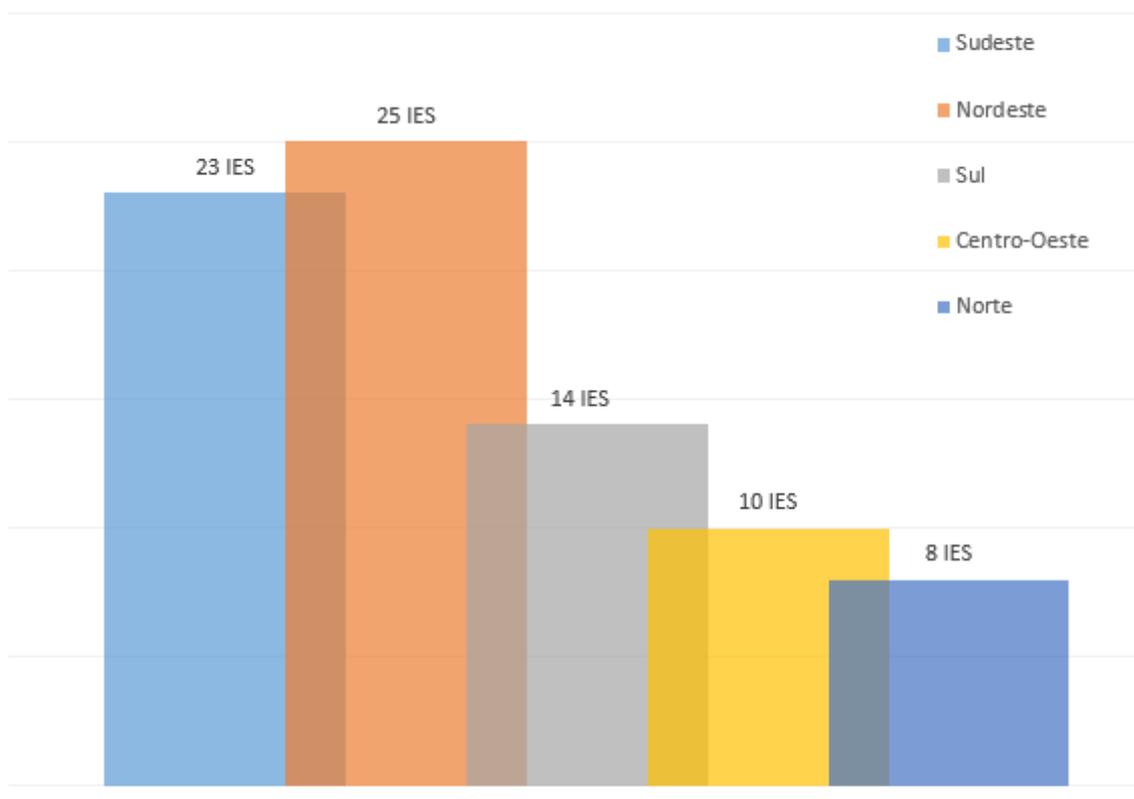
Na demanda de 2009, acima exposta por meio do Gráfico 16, percebemos como o quantitativo quase dobrou em comparação com o ano de 2008, aumentando 50,60% e ainda

surgindo a categoria de formação pedagógica, exclusiva para profissionais que não possuem licenciatura e desejam atuar no segmento.

Percebeu-se em 2009 uma oferta inédita com possível repercussão para a Educação Infantil que é o curso *Pedagogia – Licenciatura Plena em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)* oferecido a distância pela UECE, com oito polos. De 24 IES que ofertam o curso de Pedagogia apenas essa, apresenta no título ênfase na habilitação em Educação Infantil, soando como uma nova proposta. E ao enxergarmos com olhar panorâmico intuímos que de 125 cursos ofertados em 2009 apenas um, ou 0,8% do total de cursos oferecidos, apresenta as especificidades da formação e do desenvolvimento infantil.

Para finalizarmos 2009, constatamos o movimento de regionalização das IES que ofertam EaD pela UAB. Nesse ano, a liderança até então permanente no sudeste, desloca-se para a região nordeste com 25 IES ofertando EaD pública e 23 IES na região sudeste; apesar da mudança na posição, as duas regiões evoluíram em quantidade de 2008 para 2009.

Gráfico 17- IES por Regiões (2009)



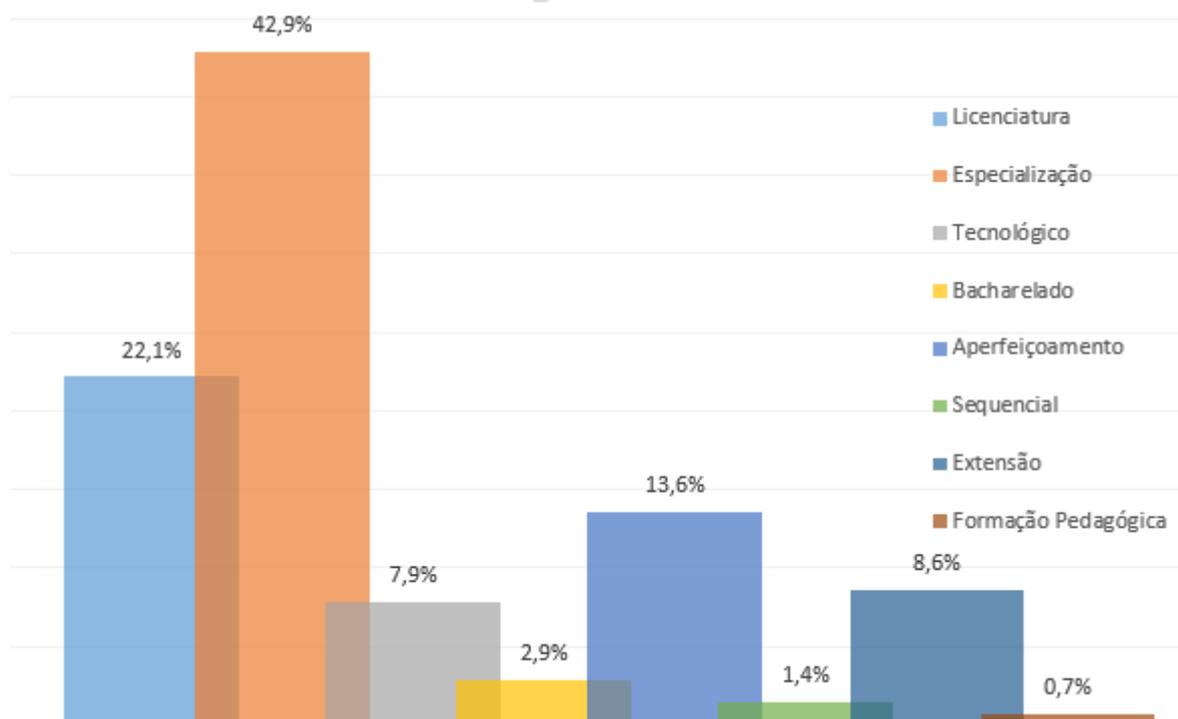
Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Aqui, observamos o movimento do norte e do centro-oeste. O centro-oeste sempre em quarta posição na oferta de cursos a distância, apesar da ação pioneira em cursos dessa

natureza, que surgiram dessa região, com a Universidade Federal do Mato Grosso, em 1993. A região continua sem conseguir superar as resistências, devido à pequenas quantidades de IES e falta de investimentos para liderar as regiões na oferta da EaD. A região norte, por sua vez, apresentou inicialmente uma propagação positiva, mas, de repente, foi ultrapassada pela região nordeste.

Em relação ao levantamento sobre o ano de 2010, em relação ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, encontramos que a oferta nesse período não foi tão expressiva quanto em 2009. Os cursos aumentaram só 12%, comparados ao ano anterior e o Sistema UAB se manteve em pequena estagnação. Nesse ano, os cursos totalizaram 140, dentre os quais, 19 aperfeiçoamentos; quatro bacharelados; 60 especializações; 12 extensões; uma formação pedagógica; 31 licenciaturas; dois sequenciais; 11 tecnológicos.

Gráfico 18 - Cursos UAB (2010)



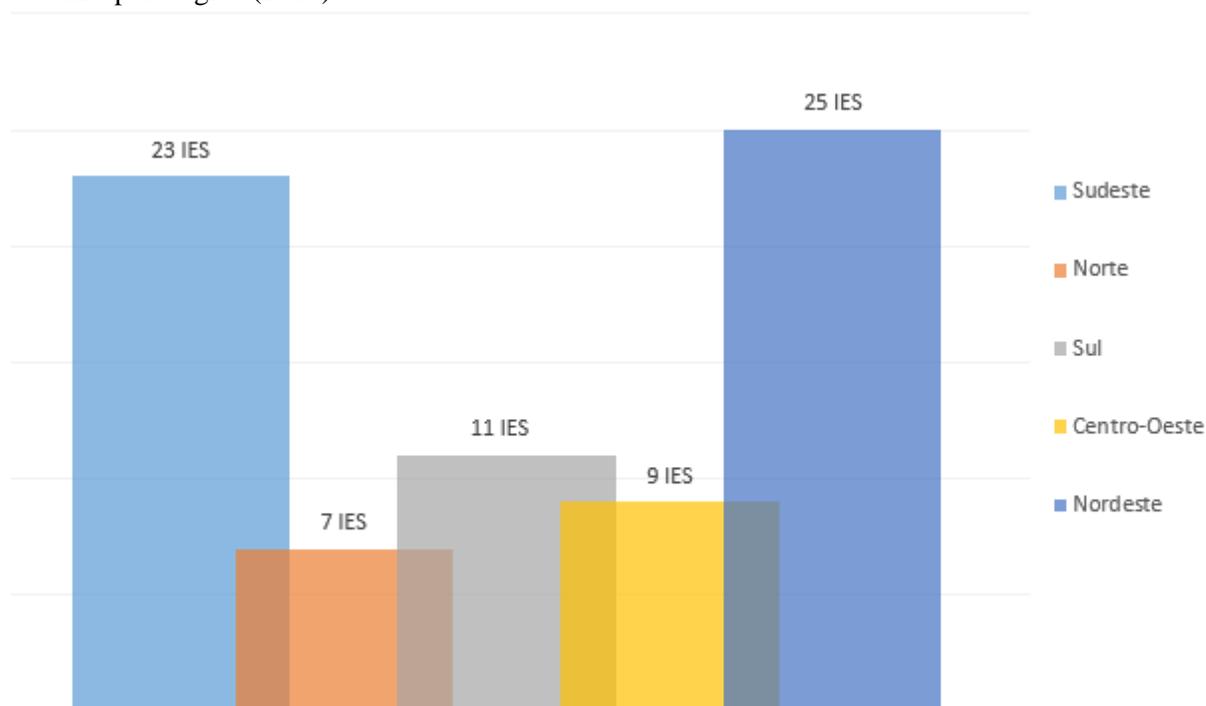
Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Nesse ano houve ainda outra oferta do curso de “Pedagogia - Licenciatura Plena em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)” da UECE, com sete polos de apoio e desenvolvimento da licenciatura.

As IES somaram nesse ano 75 unidades, sendo 44 Universidades Federais (58,7%), 12 Institutos Federais (16%) e 19 Universidades Estaduais (25,3%).

No que toca à demanda de oferta das IES, por regiões, a percepção é semelhante à do ano de 2009, pois a região nordeste se mantém na liderança, seguida de regiões como sudeste, sul, centro-oeste e norte.

Gráfico 19 - IES por Região (2010)

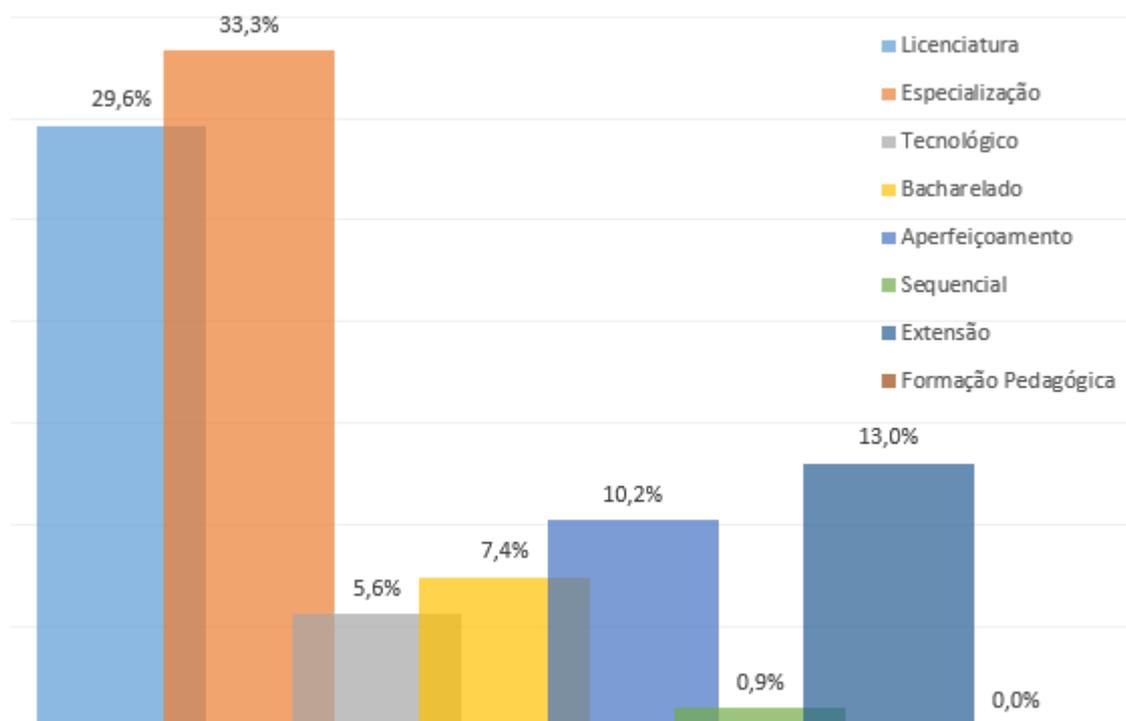


Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

No ano de 2011, inicia-se a oferta do curso *Estatuto da Criança e do Adolescente*, na categoria *Extensão*, com 29 polos, sendo conduzido pelas IES: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dentre 108 cursos, esse é o único com possibilidades de conteúdo formativo adequado para a primeira infância, mas, mesmo assim, não totalmente voltado para a Educação Infantil.

Em relação a esse momento é perceptível uma queda no quantitativo de cursos e, ainda, poucas ofertas novas e muitos cursos sem novos editais. Nessa ocasião foi verificada uma queda de 29,63% o que proporcionou o seguinte panorama de cursos: 11 aperfeiçoamentos; oito bacharelados; 36 especializações; 14 de extensão; 32 licenciaturas; um sequencial; seis tecnológicos, demonstrados em percentuais no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Cursos UAB (2011)



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

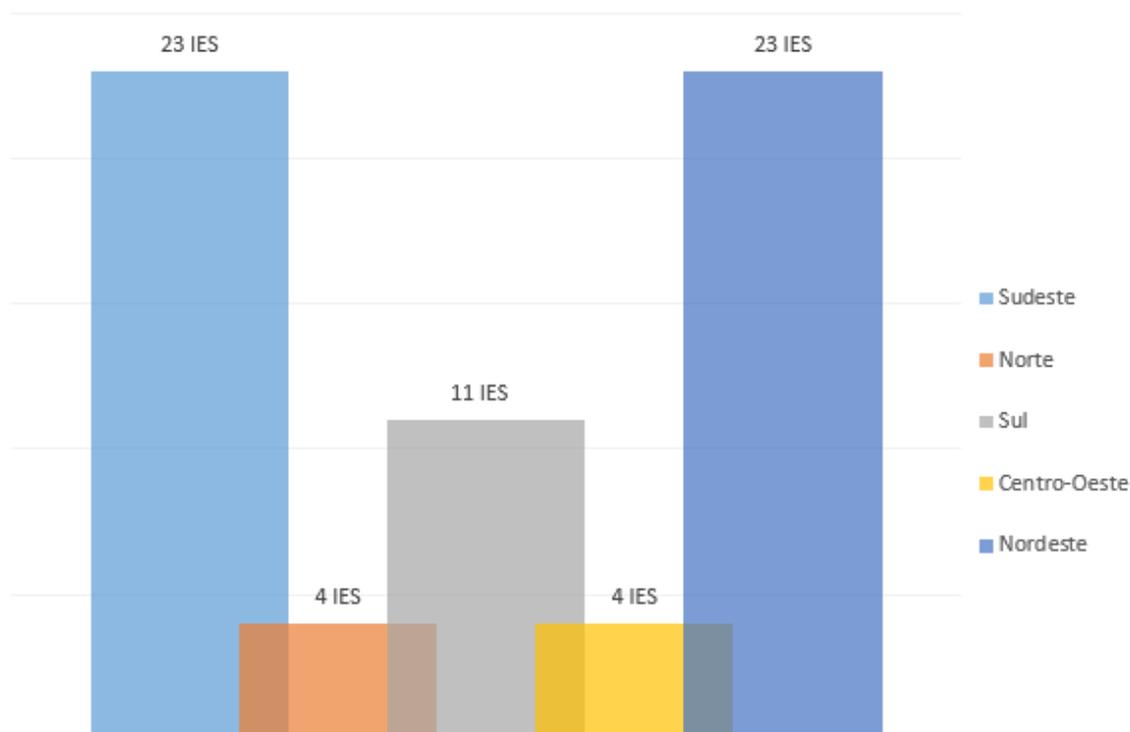
A queda significativa na oferta entre os anos de 2010 e 2011 ocorre provavelmente pelo acréscimo da política pública desenvolvida por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Instituído emergencialmente pela Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009, esse Plano privilegiava a formação presencial (LIMA, 2014b).

Lima (2014b) aponta ainda outros possíveis fatores que ocasionaram a queda na oferta de cursos a distância no setor público nesse período; dentre eles, estão o impacto de ações de supervisão e regulação dentro da modalidade, gerando notificações de irregularidades e fechamento de cursos, falta de interesse de novos alunos, menos fomento para as IES com polos da UAB e, ainda, a falta de atratividade do piso salarial docente.

No período de 2011, o número de instituições que ofertavam cursos pela UAB diminuiu, totalizando nesse ano 65 IES, sendo 41 federais (63,1%), 16 estaduais (24,6%) e oito IF (12,3%).

Sobre as regiões brasileiras e seus posicionamentos nas ofertas de cursos a distância, entendemos que as regiões nordeste e sudeste lideram, sem dúvidas, nesse território, seguido pelas demais regiões brasileiras, o que é representado, a seguir, pelo Gráfico 21.

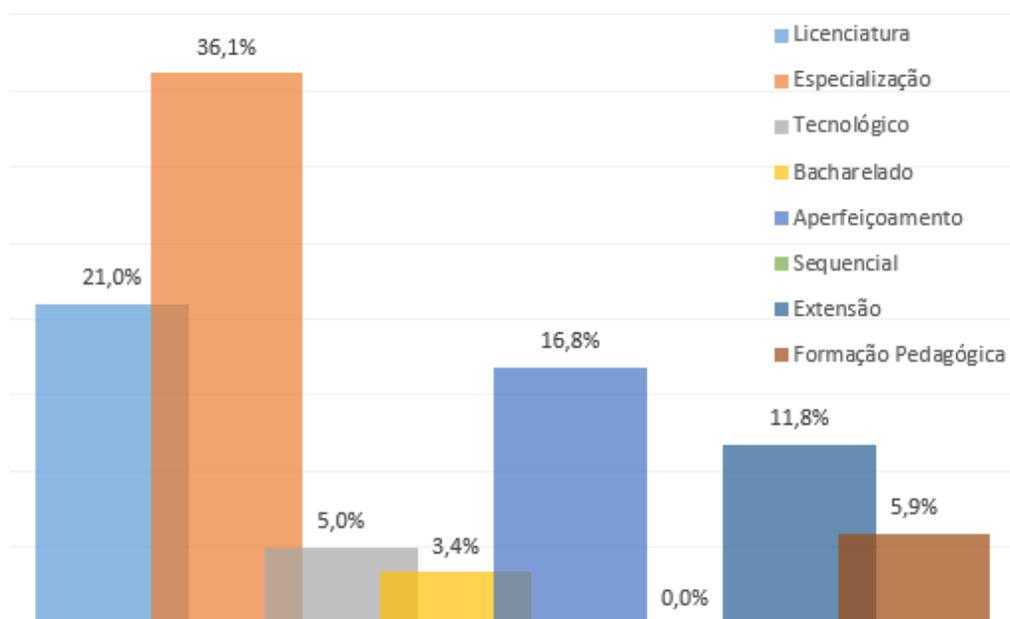
Gráfico 21: IES por Regiões – 2011



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Com um ritmo ainda ligeiramente inferior aos anos anteriores, principalmente ao período 2005-2009, no que diz respeito à expansão, a UAB segue o ano de 2012 com um pequeno aumento de 10,18% sobre o ano anterior. Nesse ano, o Sistema Universidade Aberta do Brasil conta com 119 cursos de formação, dentre os quais: 20 de aperfeiçoamento; quatro de bacharelado; 43 de especialização; 14 de extensão; sete de formação pedagógica; 25 de licenciatura e seis tecnológicos, representados no Gráfico 22, a seguir.

Gráfico 22: Cursos UAB – 2012



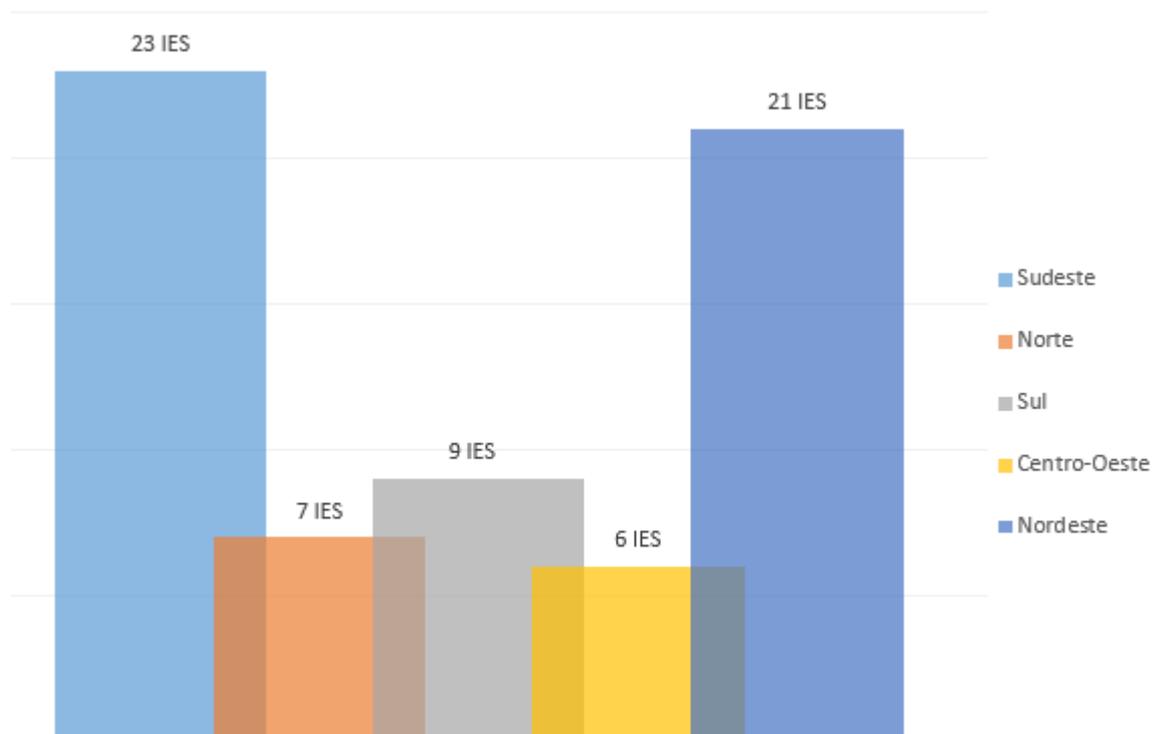
Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Nesse ano, a oferta do curso *Estatuto da Criança e do Adolescente* é repetida na modalidade Extensão com 33 polos, ministrado pelas seguintes IES: Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Em 2012, eram 66 IES ofertando cursos vinculados à UAB, das quais 69,7% eram universidades federais, 13,6%, institutos federais e 16,7%, universidades estaduais.

Os dados abaixo, no Gráfico 23, permitem-nos observar a centralidade existente entre o eixo sudeste-nordeste na ocupação da liderança em oferta de cursos pela UAB. Se um dos objetivos da UAB foi a interiorização da oferta de ensino, isso pouco tem se concretizado, vista a expressiva representatividade de duas únicas regiões.

Gráfico 23: IES por Regiões – 2012

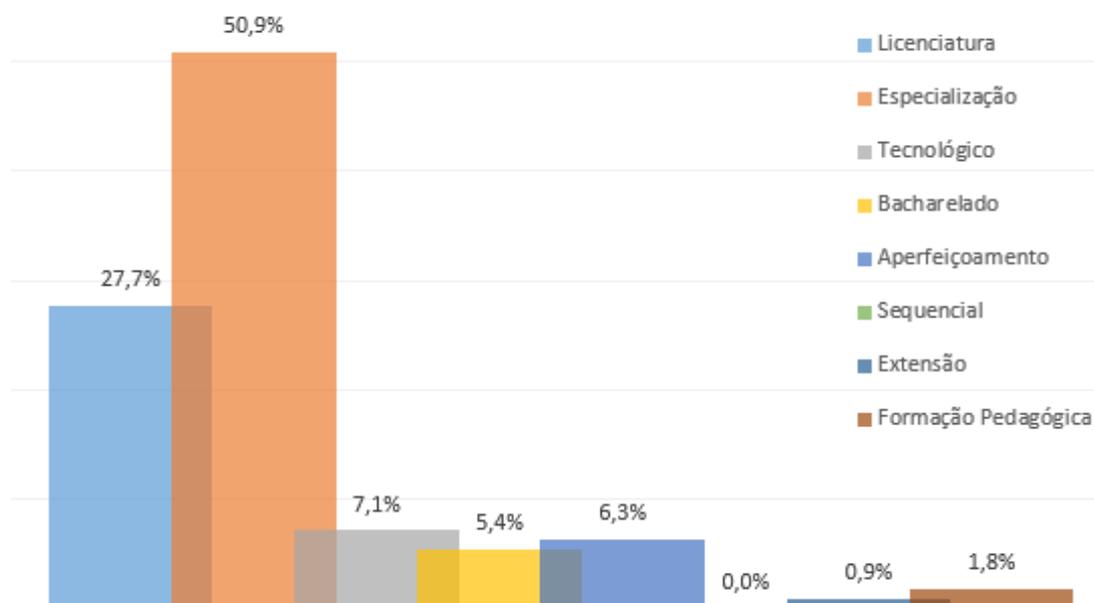


Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES.

Conforme os dados, o ano de 2013 apresenta, por sua vez, 112 cursos, caracterizando-se como sete de aperfeiçoamento; seis de bacharelado; 57 especializações; um de extensão; dois de formação pedagógica; 31 de licenciatura e oito cursos tecnológicos. O ano de 2012, comparado ao ano anterior (2011) teve oferta mais baixa, apresentando uma queda de 6,25%, pois passa de 119 para 112 cursos. Se considerarmos ainda 2011 e 2010, por exemplo, temos um aumento de 3,70% sobre os 108 cursos de 2011 e uma queda de 25% sobre os 140 cursos ofertados em 2010.

No período de 2013 percebe-se que as licenciaturas se renovam, numa tentativa de atender as demandas educacionais existentes e atuais, como é o caso da licenciatura em Educação Especial, temas voltados para a transdisciplinaridade e uso das TIC. Dentre esses cursos, destaca-se uma especialização que atende à Educação Infantil: “Educação Física Infantil e Anos Iniciais” da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com cinco polos de atendimento e oferta.

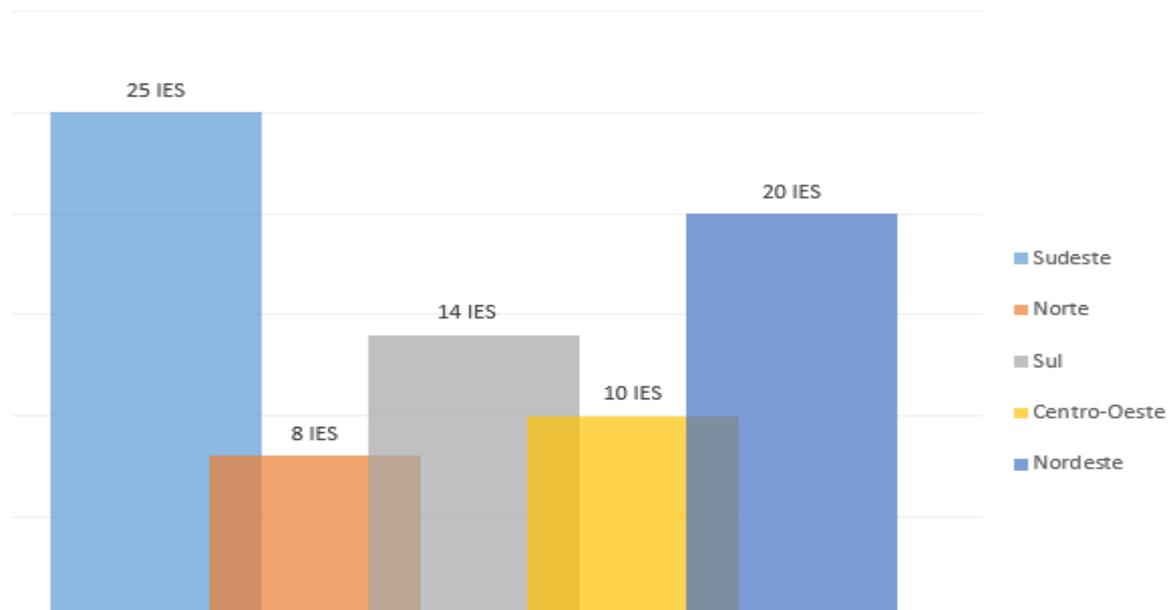
Gráfico 24: Cursos UAB – 2013



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

A representatividade das IES aumenta quando comparada ao ano anterior, que somou 77 instituições (11 IF/ 22 IES estaduais / 44 IES federais), das quais 32,5% das IES situam-se na região sudeste.

Gráfico 25: IES por Regiões – 2013



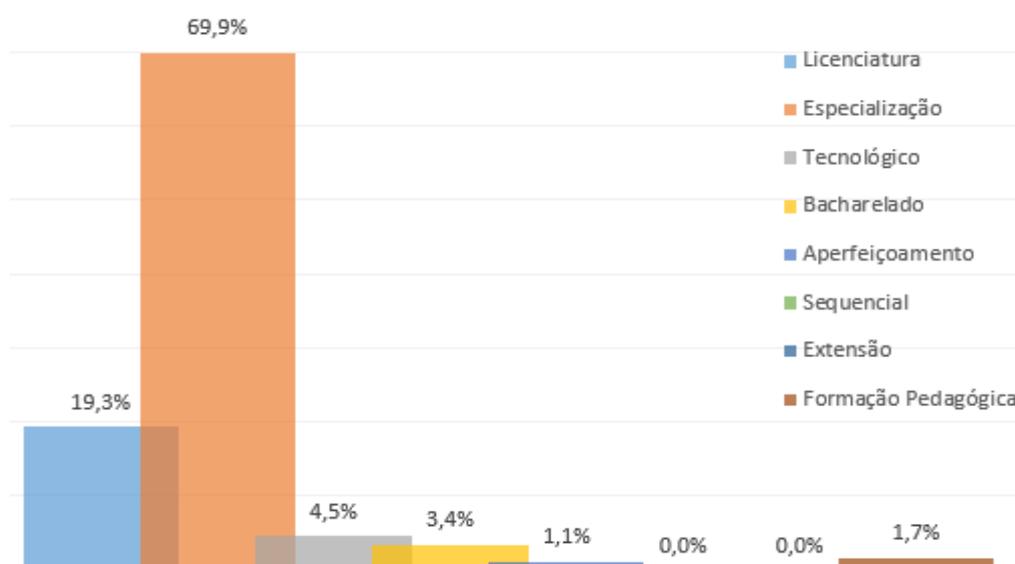
Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

É perceptível uma crise estrutural na UAB desde 2009; as ofertas de curso e IES oscilaram demonstrando uma tensão no processo expansionista até então característico da modalidade. Entretanto, ao iniciar o ano de 2014, percebemos significativo aumento de na oferta de cursos, de 57,14%, quando se passou a ofertar 176 cursos: dois de aperfeiçoamento, seis de bacharelado, 123 de especialização, três de formação pedagógica, 34 de licenciatura e oito tecnológicos. Ao compararmos o ano de 2014 com 2009 e suas 125 ofertas, o crescimento é de 40,8%; e se compararmos ao ano de 2010, o aumento é de 25,71%, o que demonstra que 2014 representa o ano com maior oferta desde a criação da UAB.

Nesse momento, observamos a consolidação de Universidades recentes na oferta da EaD, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB - 2010), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB - 2006) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF - 2002).

Percebe-se, ainda, um olhar mais específico para a Educação Infantil no conjunto dos cursos da Educação Básica. Dentre as ofertas desse ano encontram-se três cursos de especialização e a repetição da oferta de Pedagogia da UECE. As especializações são: Educação Infantil (UESPI), Ensino de Inglês para Crianças (UEL)¹⁸ e Ensino Interdisciplinar sobre a Infância e Direitos Humanos (UFG).

Gráfico 26: Cursos UAB – 2014



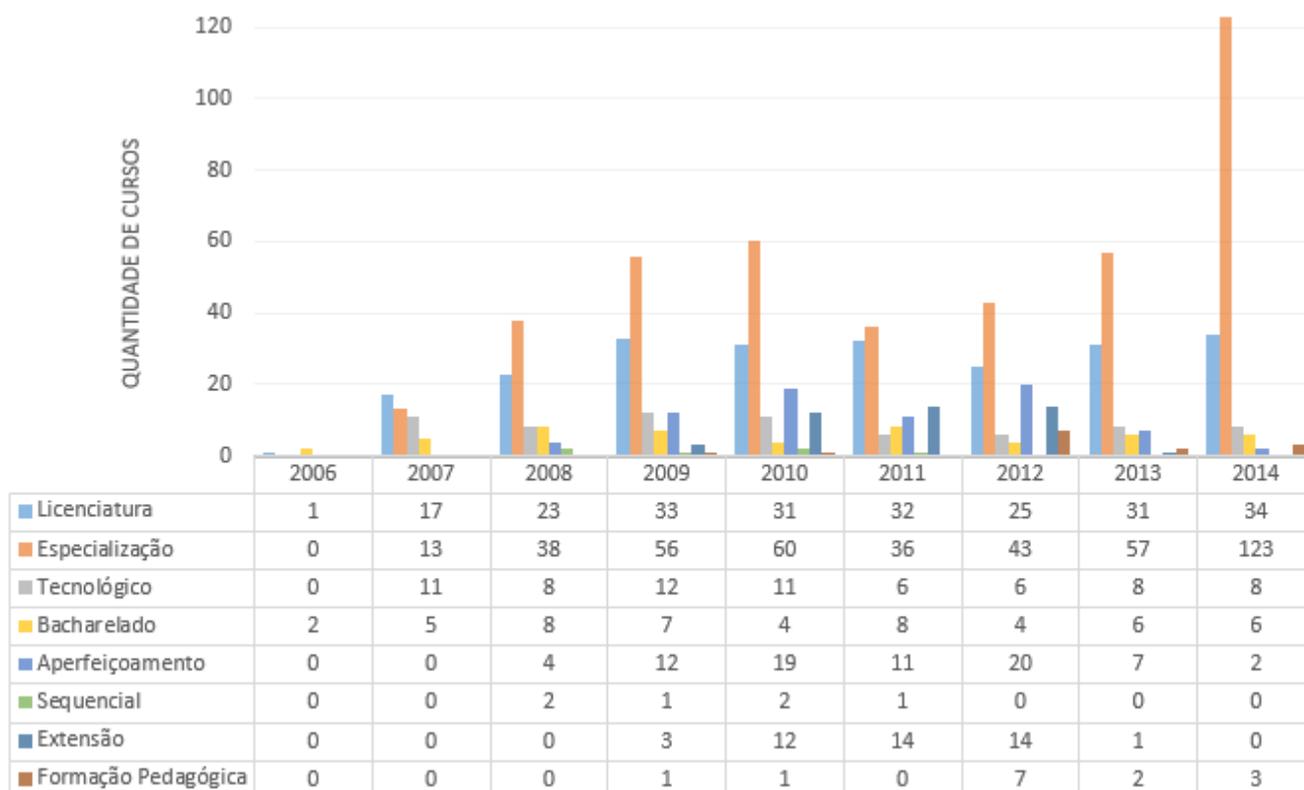
Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES.

¹⁸ O curso “Ensino de Inglês para Crianças”, do tipo especialização disponibilizou 360 vagas difundidas em 12 polos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com previsão de início de oferta para 2014, entretanto não consta como curso iniciado, portanto não foi pesquisado.

Percebe-se como relevante a mudança na oferta da UAB no decorrer dos anos. Em 2014, os cursos de especialização somam 69,9% dos cursos contra 27,2% do que é considerado formação *inicial* (bacharelado, licenciatura e tecnológicos). Passa-se, dessa maneira, a uma vertente de formação continuada, perdendo-se o caráter de formação inicial de 2008, por exemplo, quando os cursos de especialização somavam 45,8% e a formação *inicial* 46,9%.

A ampliação da EaD ocorre, também, devido à cooperação das IES públicas na busca de uma oferta de qualidade; o ano de 2014 totalizou 84 IES contribuindo com a UAB, dentre as quais 48 universidade federais, 22 universidade estaduais e 14 institutos federais.

Gráfico 27: Cursos UAB (2006 – 2014)



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Num olhar retrospectivo são perceptíveis determinadas singularidades inerentes ao aumento da oferta dos cursos de especialização a partir de 2008, o que acontece por dois motivos. O primeiro se deve à nova redação dos artigos 12, 20 e 61 da LDB/1996, no ano de 2009, especificamente a nova redação do artigo 61 no parágrafo único que diz:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Os Gráficos 16, 18, 20, 22, 24, 26 e 27 demonstram um aumento consolidado nas ofertas de cursos de especialização por parte da UAB, refletindo uma capacitação em serviço prevista em lei, que entende competir ao profissional buscar sua formação e manter-se atualizado.

Ainda em 2009, ocorre a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29/01/2009), voltada para a educação a distância. Essa política se destaca por seu enfoque na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

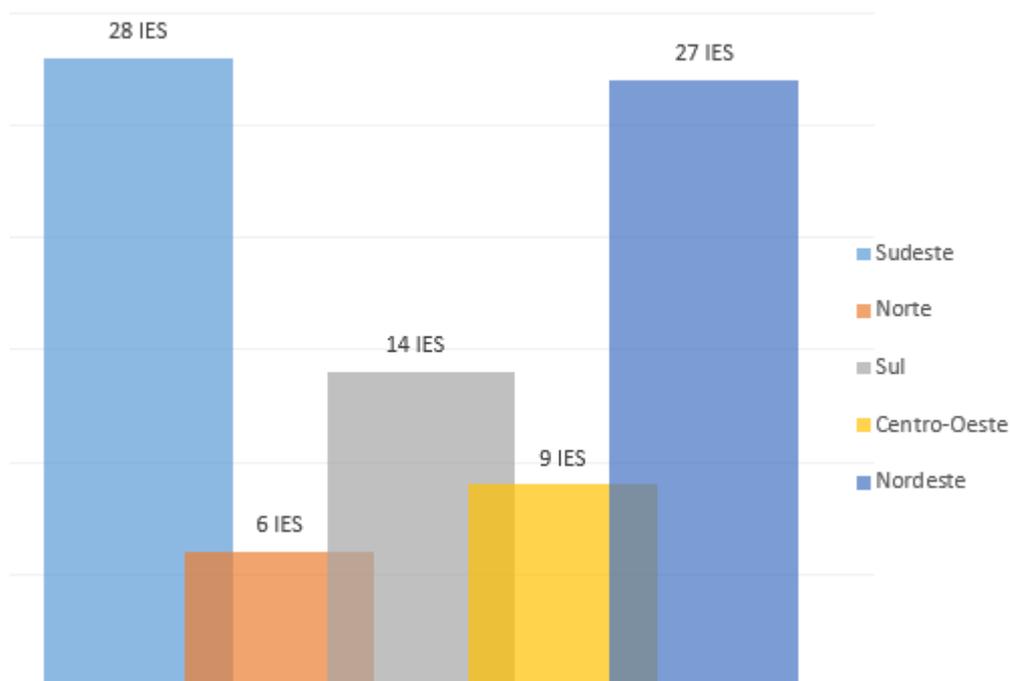
No ano de 2014, o PNE (Lei 13.005 de 25 de junho de 2014) teve como desafio construir parâmetros a fim de equacionar as desigualdades ainda tão intrínsecas na educação brasileira. Com esse objetivo, o Plano trata a EaD em suas propostas para a Educação Básica com ênfase na formação continuada, visto que a formação inicial passa a ser compreendida como oferta excepcional em locais sem IES presenciais. Como estratégias para essas metas, temos o estabelecimento e incentivo aos cursos *stricto sensu* e *lato sensu* a distância.

A esse respeito entendemos que a educação a distância é demarcada pelas políticas vigente, entretanto surge aí um fator limitador, pois “a trajetória do planejamento das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada por políticas governamentais, em detrimento a políticas de estado, malgrado os processos regulatórios.” (DOURADO, 2011, p.50).

Ao longo da pesquisa pode-se perceber uma alta participação das universidades de âmbito federal, uma média participação das de âmbito estadual e uma baixa frequência dos institutos federais; estes, apesar de serem competência da esfera federal, têm como objetivo maior a formação tecnológica e não as licenciaturas.

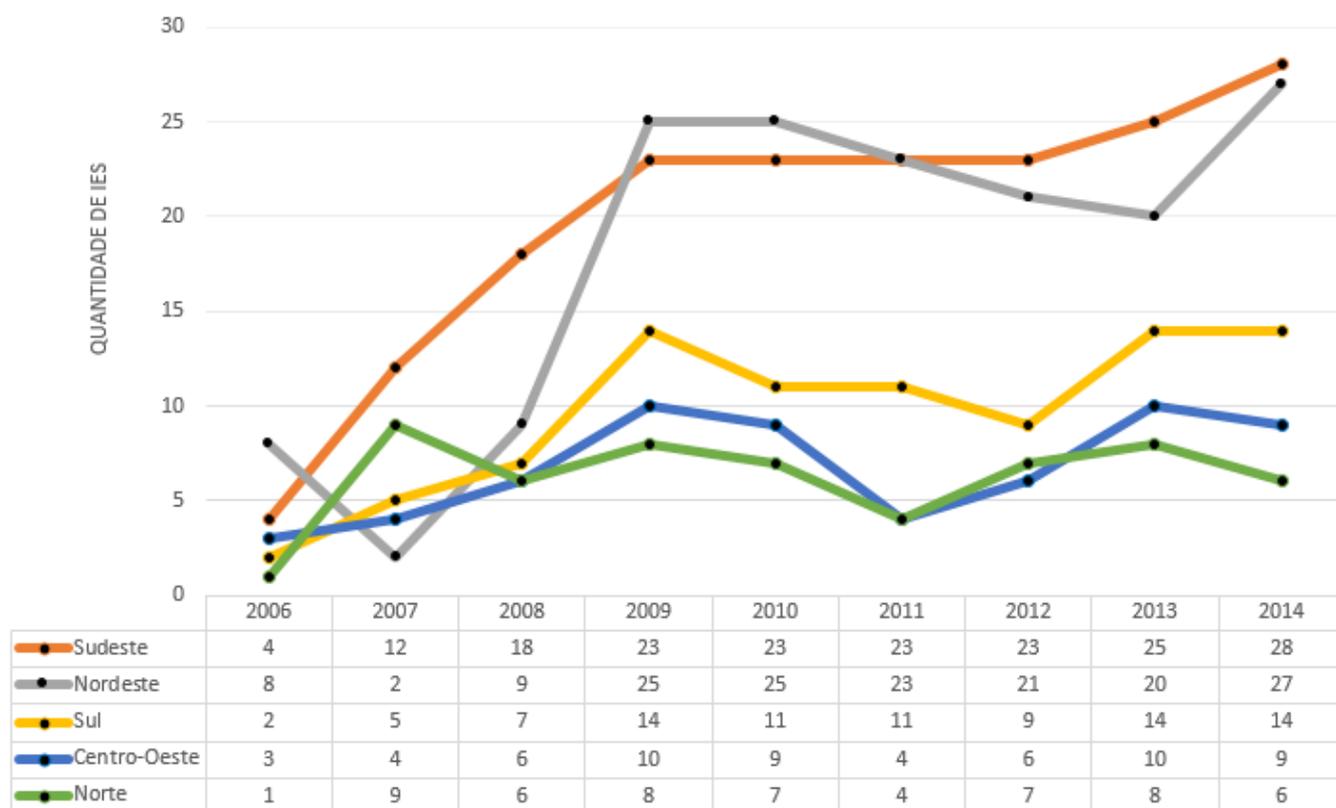
No ano de 2014, detectou-se, conforme o gráfico abaixo, que 28 IES que fazem parte da UAB pertencem à região sudeste, 27 à região nordeste, à região sul, nove à região centro-oeste e seis à região norte. Podemos destacar o fato de que, ao longo dos anos de oferta de cursos pela UAB, as IES dela participantes são predominantemente da região sudeste e nordeste.

Gráfico 28 - IES por Regiões (2014)



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES

Gráfico 29: IES por Regiões (2006 - 2014)



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha de cursos disponibilizada pela CAPES.

Acerca dos dados representados, nos Gráficos 28 e 29, Severino (2009) e Lima (2013, 2014a) apontam um desequilíbrio na oferta de ensino superior a distância entre as regiões brasileiras, provocando o que eles denominam *sudestificação*, visto que maior parte das IES credenciadas para oferta de EaD se concentram nessa região. Tendo em vista, ainda, o fato de a oferta do ensino a distância ser maior nas regiões sudeste e nordeste, sugere-se um novo processo nomeado *litoralização*, visto que as regiões atendidas se agrupam em espaços litorâneos.

As ofertas de cursos por meio das Instituições de Ensino Superior ocorrem em parcerias estabelecidas com as prefeituras; quando necessário, essas sediam o estabelecimento dos polos, tidos como unidades operacionais dentro da UAB, por serem o local onde ocorrem o apoio presencial ao estudante e as demandas de cunho pedagógico. Esse movimento de estabelecimento de polos ocorre numa perspectiva de interiorização do acesso ao ensino superior no país e em função da demanda crescente por formação de professores.

Entretanto, Dourado e Santos (2011) afirmam que ocorre um paradoxo na oferta da modalidade, visto que “ela está mais concentrada nas regiões mais desenvolvidas, com melhor infraestrutura educacional, o que sugere que a EaD não estaria cumprindo uma de suas principais promessas - a interiorização e a democratização das oportunidades educacionais” (p. 177).

Concluindo, percebemos que as análises feitas a partir dos dados apresentados nos gráficos e nos quadros nos levam a compreender que a oferta da UAB está diretamente vinculada às políticas e regulamentações governamentais. Entretanto, não há indicativo de mudança para uma articulação de políticas capazes de favorecer a formação a distância nacional; ainda se notam cursos sem continuidade, ofertados de forma esporádica e pulverização de programas.

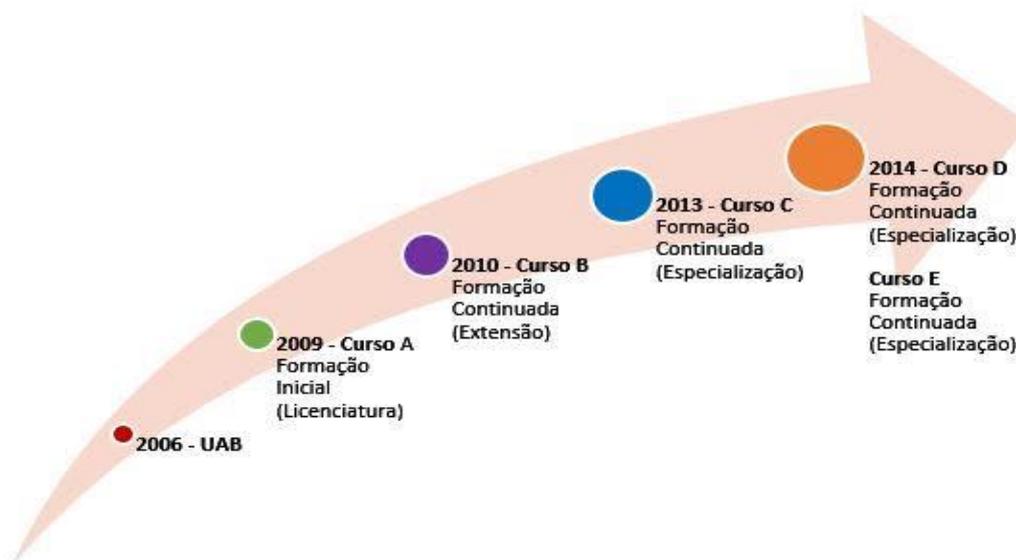
Lima (2013), acredita que “a institucionalização da EaD depende, também, de infraestrutura, apoio institucional e continuidade das políticas, além de suporte organizacional, padronização de procedimentos e incorporação de concepções dedicadas à EaD” (p. 230), sendo o poder público principal mecanismo indutor dessa transformação.

3.2 - Caracterização dos cursos UAB para a Educação Infantil

O processo de investigação da pesquisa nos possibilitou desvendar que, atualmente, apenas seis cursos da Universidade Aberta do Brasil, são direcionados para a Educação Infantil. A percepção ocorre a partir dos dados obtidos em relação aos anos de oferta dos

curso a distância para formação em Educação Infantil, a partir do estabelecimento da Universidade Aberta do Brasil.

Figura 6: Evolução da UAB na oferta de cursos para a Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora com base no SisUAB e planilha disponibilizada pela CAPES.

Ao ganhar notoriedade nas discussões sobre a formação profissional no final do século passado, a Educação Infantil, passa por um processo de evolução, ao compararmos o antes e o depois dessa etapa, tendo como referência principalmente a LDB/1996.

Entretanto, as políticas para a Educação Infantil continuam aderidas às políticas pensadas para o Ensino Fundamental. Para Bonetti (2004), as ações pensadas para a formação de professores da Educação Infantil ainda têm como modelo a docência exercida no Ensino Fundamental, o que caracteriza um retrocesso, visto que as duas etapas têm suas diversidades e peculiaridades.

Fica assim a docência na Educação Infantil subordinada à docência do Ensino Fundamental, e a formação inicial segue o mesmo princípio de adaptação, secundarizando as especificidades da atuação na Educação Infantil e o preparo para atuar com crianças de 0 a 6 anos. (p. 8).

Dessa forma, compreendemos de acordo com a Figura 6, que entre 2006, ano em que se efetiva realmente a UAB, até 2009, nenhum edital é lançado com interesse na formação específica do professor de Educação Infantil. Entretanto, nos anos de 2009 e 2010 dá-se início a dois tipos de curso: licenciatura e extensão.

Nesse mesmo ano de 2009, ocorre a homologação da segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009). Nesse cenário de reflexão e olhares acerca da primeira infância, os cursos emergem com aumento de oferta entre 2013 e 2014, ou seja, são ações afirmativas bem atuais.

Rosemberg (2002), em suas análises sobre as políticas e concepções para a infância, traz um olhar desvelado sobre a importância e protagonismo do Banco Mundial na emergência dessas políticas, expressando que a alteração nas concepções de infância, não deixam de ser medidas a longo prazo que reduziriam custos por meio da redução da qualidade.

Minhas críticas a essas orientações do BM sobre EI e à sua incorporação pelo atual governo e por políticos brasileiros dizem respeito a que elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres. A desigualdade social brasileira persiste de modo equivalente nas últimas décadas, nas mesmas regiões, para os mesmos segmentos sociais e raciais, apesar das promessas de programas milagrosos de EI (e outros) no início dos anos de 1980. (p.56).

Constata-se aqui, diante da pouca e recente oferta de formação, como a Educação Infantil é mecanismo de conduções políticas para as esferas da saúde e da assistência social sofrendo a tentativa de ser burlada enquanto segmento educacional. Assim, é notável e compreensível a falta de formação específica para a Educação Infantil, visto que estamos num país em que quanto menor a criança, maior o desprestígio social.

O contexto da pesquisa foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em específico na DED (Diretoria de Educação a Distância), onde nos foi autorizado o acesso a uma planilha com todos os cursos desde 2005 e uma planilha de cursos que atenderam ou ainda atendiam a primeira infância dentro do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB).

Os cursos ofertados delimitados a partir dessa planilha serão aqui expostos em seus aspectos pedagógicos, cabe ressaltar que ao verificarmos todos os cursos no Sistema UAB, foi feita uma segunda conferência acerca das formações que atendiam à Educação Infantil. Sem autorização para identificar os mesmos, os nomearemos da seguinte forma:

Curso A - Formação Inicial - Licenciatura (Universidade A);

Curso B - Formação Continuada - Extensão (Universidade B, Universidade C, Universidade D);

Curso C - Formação Continuada - Especialização (Universidade E);

Curso D - Formação Continuada - Especialização (Universidade F);

Curso E - Formação Continuada - Especialização (Universidade B);

O *curso A*, uma Licenciatura com habilitação específica para Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) foi ofertada pela Universidade A, com um total de 21 polos, todos no mesmo estado do nordeste brasileiro, com início de oferta no ano de 2009 e posteriores repetições no ano de 2010 e 2014. A forma de ingresso é por processo seletivo (vestibular) e carga horária é de 3.213 h/a, 189 créditos, incluindo 408 horas de estágio supervisionado e o curso se concretiza com oito semestres cursados.

No Decreto nº5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB/96, o estágio, quando previsto na legislação do curso, é descrito de forma obrigatória e, ainda, que o ocorra como atividade presencial.

A ocorrência do estágio supervisionado na modalidade a distância deve ocorrer na forma presencial. A legislação para regulamentação e autorização de cursos em geral prevê as ações do estágio como requisito legal para que a habilitação ocorra. Dessa forma, cabe repensar o papel docente da EaD, a fim de que “a proposta da disciplina precise ser elaborada de forma específica, pensando nas peculiaridades da EaD, bem como no trajeto on-line percorrido pelos alunos. E nesse momento do curso, remeter-se ao modelo presencial, é preciso atenção para não desconstruir esse novo modo de aprendizagem.” (SANTOS; SABBATINI, 2013, p. 8).

Ao analisarmos essa oferta para formação inicial percebemos 20 turmas em funcionamento, visto que uma ainda estava por iniciar, portanto cada turma oferecia 50 vagas, o que totaliza 1.000 vagas para essa licenciatura.

Observando alguns dados extras, percebemos que das 1.000 vagas 771 haviam sido cadastradas por alunos. Nesse momento foi necessário dividir o curso em polos com cursos em andamento e cursos já encerrados, sobre o que obtivemos a seguinte perspectiva:

Quadro13 - Panorama do Curso A– Formação Inicial - Licenciatura

Panorama do Curso A– Formação Inicial - Licenciatura					
Vagas: 1.000					
Alunos cadastrados: 771					
Cursos em Andamento			Cursos Concluídos		
Turmas	Alunos Cadastrados	Alunos Cursando	Turmas	Alunos Cadastrados	Alunos Formados
12	538	408	08	233	148

Fonte: Elaboração da autora com base em planilha disponibilizada pela CAPES

Assim, identificamos que da turma concluinte apenas 63,5% dos alunos conseguiram formar-se, o que demonstra uma taxa de evasão/desistência de 36,5%.

O curso B de formação continuada - extensão foi ofertado nos polos da Universidade B, da Universidade C e da Universidade D, conforme planilha fornecida pela CAPES:

Quadro 14: Panorama do Curso B – Formação Continuada - Extensão

Curso B – Formação Continuada Extensão						
IES	Turmas	Polos	Vagas	Alunos cadastrados	Alunos não concluintes	Alunos concluintes
Universidade B	16	08	765	759	400	359
Universidade C	04	04	200	295	229	66
Universidade D	05	05	150	82	82	00
TOTAL	25	17	1.115	1.136	711	425

Fonte: Elaboração da autora com base em planilha disponibilizada pela CAPES

Nesse curso, é possível perceber a taxa de evasão, bem superior à taxa do curso de graduação em Pedagogia explanado acima. Aqui, o curso de extensão B teve uma taxa total de 62,5% de alunos não concluintes.

Almeida (2008) trata o assunto como uma problemática, visto que os conceitos de evasão podem ser diversos, e se deve ter um olhar criterioso sobre os motivos dessa evasão em específico; torna-se complicado, portanto, falar em desistência estudantil.

Ramble (*apud* ALMEIDA, 2008) esclarece que foi feita uma análise para definir os critérios de sucesso de cursos a distância.

Há uma tendência para se considerar as taxas de conclusão ou desistência como medidas de avaliação de sucesso de cursos a distância. Entretanto, isso é apenas uma meia-verdade, pois a evasão deve ser avaliada com muito

cuidado, em razão de uma série de fatores que podem influenciar para maior ou para menor as taxas encontradas (p. 3).

Em meio aos motivos para a evasão dos cursos a distância, podemos elencar o estudo a sós, que, se mal conduzido pelo docente e pelos programas de educação a distância, pode elevar as taxas de evasão, e, ainda, fatores como falta de tempo, falta de condições para o estudo em casa ou no trabalho, falta de disciplina e organização pessoal, problemas com a tecnologia e, ainda, não atendimento do curso às expectativas pessoais. (ALMEIDA, 2007).

O *Curso C - formação continuada - especialização* está sendo ofertada pela Universidade E. O curso se concretiza em cinco polos na região sul do país, oferecendo 150 vagas, sendo 30 por polo. No início de 2015 eram 149 estudantes cadastrados e até o momento 119 são cursistas. O curso iniciou-se em 2013 com previsão de término em 2015.

O *curso D*, se trata de uma *formação continuada - especialização* foi disponibilizada na região nordeste pela Universidade F com 14 polos dentro do estado. O início de oferta ocorreu no ano de 2014 e tem previsão de finalização em 2016.

Quadro 15: Oferta de vagas da Universidade F

Oferta de Vagas Universidade F	
Polos ativos	Polos inativos ¹⁹
13	01
Vagas	
390	30
Total: 420	
Total Real: 390	

Fonte: Elaboração da autora com base em planilha disponibilizada pela CAPES

Conforme exposto, 384 estudantes estavam cadastrados e 384 cursando; cabe ressaltar que, ao analisar a tabela, com dados extraídos de fonte original, pode-se perceber que sempre ocorre um excedente de alunos em determinadas turmas, o que em alguns momentos explica a ausência/desistência/evasão de estudantes em algumas outras vagas.

Para finalizar, o *Curso E - formação continuada - especialização* foi ofertado pela Universidade B (mesma Universidade do Curso B), no ano de 2014, na categoria especialização, com 5 polos no Estado de Goiás, e previsão de término em 2016. Essa especialização teve 150 vagas ofertadas, 161 alunos cadastrados e 161 alunos cursistas.

¹⁹ Polos inativos foi um termo utilizado pela autora, para diferenciar os polos que ainda não haviam iniciado efetivamente a oferta do curso, estando este, entretanto, previsto.

Dessa maneira, temos um panorama parcial de como ocorreram, ou estão ocorrendo as atividades de formação para educador da primeira infância, no nosso país, pela modalidade EaD, subsidiada pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Fica perceptível que a oferta para a formação na área da Educação Infantil é bastante limitada e incipiente. Podemos detectar que os cursos tiveram início no ano de 2009 e um pequeno crescimento entre 2013 e 2014, ou seja, são muito recentes.

Se tomarmos por base a LDB (Lei nº 9.394/96), que a definição do eixo Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a homologação da UAB, no ano de 2006, tendo como objetivo a formação de professores, pode-se pontuar que as ações direcionadas para a Educação Infantil e a formação de profissionais nessa área foram insignificantes.

Esse fato é intrigante, principalmente porque um dos pilares do primeiro governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2014) foi a política para desenvolvimento infantil e acesso a creche. Dessa forma, o Programa Brasil Carinhoso tenta priorizar o acesso à Educação Infantil para os mais pobres e a construção de novas unidades de Educação Infantil.

Entretanto, ao observarmos o mínimo de formação ofertada pela UAB, indagamo-nos sobre a falta de formação profissional e, ainda, atentamo-nos para a falta de articulação das políticas existentes em nosso país. Afinal, como construir unidades de Educação Infantil e não formar todo o contingente necessário para ocupar os cargos profissionais com sua devida valorização?

É importante salientar que o Brasil Carinhoso é para muitos críticos apenas uma nova versão do Programa Bolsa Família, implementado de forma embrionária no governo do PSDB (Partido Social Democracia Brasileiro) e instituído pelo PT (Partido dos Trabalhadores) no ano de 2004. Precisamos entender, contudo, que o Brasil Carinhoso pode até ser uma política disfarçada, com caráter bastante assistencialista, mas, nas últimas décadas, foi a única que procurou priorizar a criança e seus direitos de cidadã, observando seu acesso à educação, à saúde, à alimentação e assegurando minimamente seu bem-estar e segurança.

No próximo item, serão tratados especificamente os projetos pedagógicos dos cursos aqui caracterizados, na tentativa de se perceber e analisar os modelos neles imbuídos, destacando o uso das categorias de análise sob a ótica da infância e ainda da educação a distância.

3.3 - Projetos Pedagógicos de Cursos: aspectos limitantes, potenciais e singulares.

Dos cursos ofertados apresentados que atendem a formação de profissionais para a Educação Infantil, houve o acesso e análise por parte da pesquisadora, aos projetos pedagógicos dos seguintes cursos:

Curso A - Formação Inicial - Licenciatura (Universidade A);

Curso B - Formação Continuada - Extensão (Universidade B, Universidade C, Universidade D);

Curso C - Formação Continuada - Especialização (Universidade E);

Curso D - Formação Continuada - Especialização (Universidade F);

Curso E - Formação Continuada - Especialização (Universidade B)²⁰;

No que concerne ao método da pesquisa, Campos e Turato (2009) acreditam que o procedimento qualitativo nos permite o trabalho com as características e fenômenos relacionados ao objeto de estudo, tendo no referencial teórico a ancoragem necessária para a análise. Diante disso, esses projetos serão analisados a partir das categorias *Educação a Distância* e *Educação Infantil*.

A categorização dos temas passa a ser entendida como forma organizada e didática de apresentação dos resultados referentes à análise dos projetos dos cursos para Educação Infantil da UAB, desenvolvidos a partir dos referenciais teóricos discutidos.

Para uma melhor compreensão, Campos e Turato (2009), definem categoria como “grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam, através de sua análise, exprimir significados importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos” (p. 04).

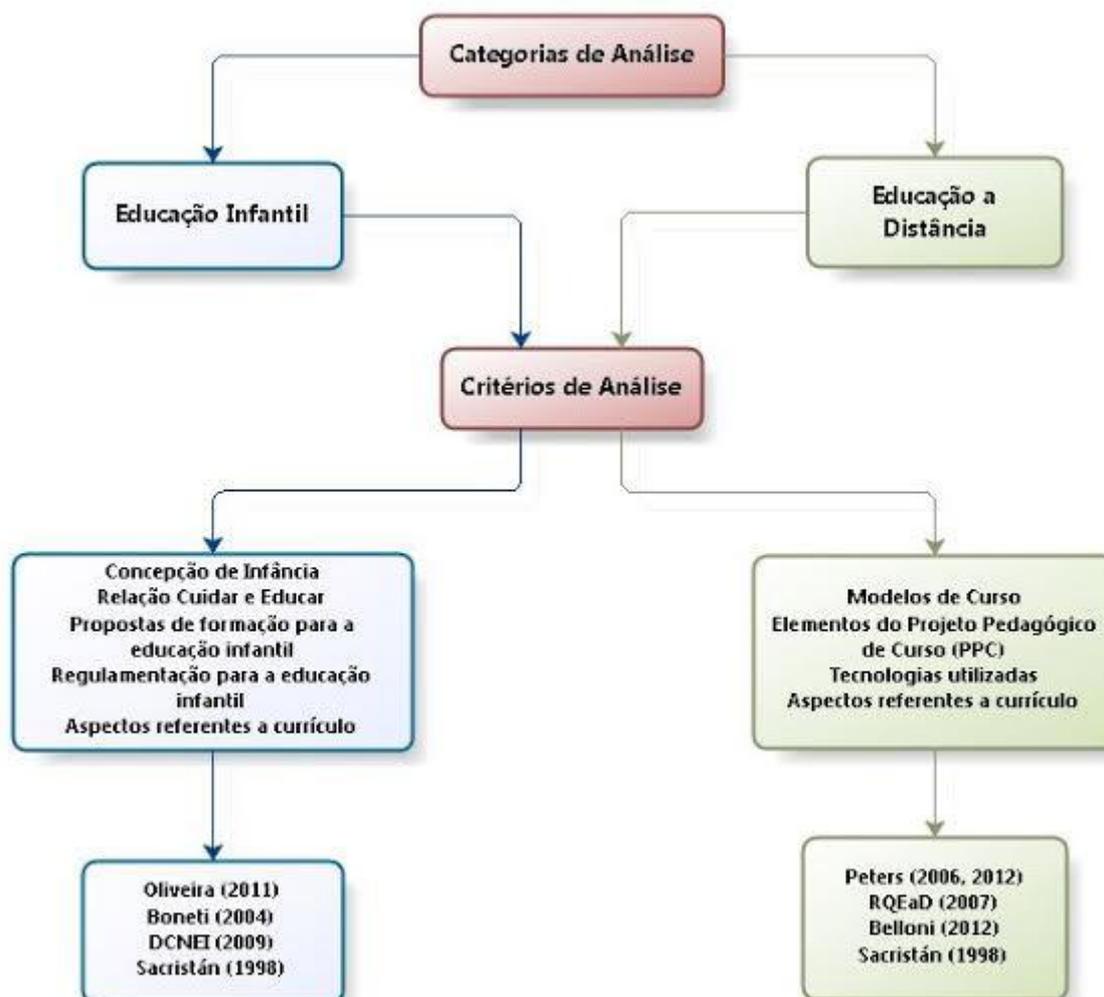
Para os autores, “o uso de técnicas de análise dos dados, notadamente, reveste-se de importância à medida que, após a coleta das informações, necessita de leituras acuradas e discussões interpretativas criativas.” (*Op. cit.* p. 2).

As discussões neste momento ocorrerão numa perspectiva interpretativa das concepções e modelos previamente apresentados no referencial teórico dessa pesquisa. Assim, o olhar para que ocorra o tratamento e análise desses dados passa a ser multifacetado, na

²⁰ O projeto pedagógico do *Curso E – Formação Continuada - Especialização* não me foi viabilizado pela CAPES, pois o órgão não tinha cópia desse documento. O projeto foi encontrado, via pesquisa, na *web* e, portanto, será analisado.

busca por um sentido. Por meio da técnica de análise categorial, realiza-se uma pesquisa em que a unidade de análise é o tema (ALMEIDA, 2008).

Segue, o Mapa Conceitual 01 acerca do proposto.



Mapa Conceitual 01: Categorias de Análise

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.1 - Aspectos limitantes, potenciais e singulares sobre a Educação Infantil.

A - Curso A - Formação Inicial - Licenciatura (Universidade A);

O projeto pedagógico do *Curso A - Formação Inicial* - com habilitação para Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na modalidade licenciatura a distância da Universidade A teve sua versão de 2009, com 47 páginas consideradas, possibilitando-nos

uma identificação de determinantes acerca da formação docente para a Educação Infantil por meio da EaD.

Para iniciarmos nossa análise, a principal perspectiva ao me deter nesse projeto, foi se ele realmente iria destacar a Educação Infantil em seu processo formativo.

Ao longo da justificativa e apresentação, tangencia o tema formação docente e EaD, mas não aborda nenhum aspecto da Educação Infantil. É possível perceber, em suas páginas iniciais essa característica, como segue o exemplo abaixo:

O egresso para a formação do professor para a educação básica é o portador do título de Licenciatura Plena para o exercício da docência, gestão escolar, atuando no Ensino Fundamental e médio. (p.8)

Enfim, o professor licenciado para Formação do Professor para a Educação Básica, estará capacitado a:

- Exercer atividades docentes em disciplinas do Ensino Fundamental e médio. (ibidem)

Já de início, deparamo-nos com um limite no discurso do projeto, ao prever ações específicas para Ensino Fundamental e Ensino Médio, sem destacar ações para a formação em Educação Infantil, o que nos revela uma concepção de formação totalmente escolar, voltada para as nuances presentes no Ensino Fundamental.

A autora Bonetti (2004) alerta aos formadores de professores da Educação Infantil para que preparem seus alunos com reflexões e conhecimentos acerca do educar e cuidar, pois em geral a formação fica para a Educação Básica com as especificidades do Ensino Fundamental e Médio. Corre-se o risco de “se definir o fazer do professor de Educação Infantil à imagem e semelhança dos profissionais dos demais níveis de ensino, o que poderia levar, no caso da Educação Infantil, ao ensino de conteúdos do Ensino Fundamental de forma simplificada” (p.63).

Em seguida, ao propor a capacitação que integrará o profissional da Educação Básica, percebe-se no projeto que o mesmo não contempla qualquer capacitação que atenda às especificidades da Educação Infantil, evidenciando outro limitador.

Enfim, o professor licenciado para Formação do Professor para a Educação Básica, estará capacitado a:

- Exercer atividades docentes em disciplinas do Ensino Fundamental e Médio
- Atuar no âmbito da educação formal e não formal.
- Ministrar os conteúdos das disciplinas compatíveis com sua área de conhecimentos, utilizando metodologia específica, com vistas a construir e administrar as diversas situações que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

- Utilizar as ciências humanas e sociais e também os conhecimentos das ciências da natureza e as tecnologias, como referências e instrumentos para a condução das situações pedagógicas.
- Participar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais na instituição e fora dela.
- Estabelecer um diálogo entre a sua e as outras áreas do conhecimento, relacionando o conhecimento científico com a realidade social.
- Colaborar na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da instituição de ensino onde atua, realizando um trabalho pedagógico participativo e solidário.
- Articular movimentos socioculturais, envolvendo a escola e a comunidade.
- Realizar pesquisas na área da educação básica e especificamente da docência, visando conhecer e avaliar as relações sociais, políticas e econômicas. (p. 8)

Isso só torna ainda mais complexa a inclusão da formação do professor de Educação Infantil, sem se levar em conta as discussões e pesquisas sobre essa área. Para Bonetti (2004) “há que se perguntar como articular os estudos da área da Educação Infantil quanto à especificidade de seu professor com os encaminhamentos para a formação dos professores para os demais níveis de ensino” (p. 63).

Enfim na página nove, surge pela primeira vez no projeto a expressão “Educação Infantil”, momento em que se percebem traços limitantes de uma educação escolarizante, ao se reportar à fase da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental e escrita.

A descoberta da comunicação e expressão e seus diferentes usos e funções na sociedade contemporânea é elemento constituinte do objeto do trabalho do professor ou professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já neste período as crianças desenvolverão uma aprendizagem significativa em que a escrita além de outras formas de expressão será apreendida pelas crianças e jovens que se encontram nas escolas como linguagem historicamente elaborada pela humanidade. Desta forma, uma concepção criativa e articulada do conhecimento escolar por parte dos professores é indispensável e precisa ser desenvolvida ao longo do curso. (p. 9 e 10).

Oliveira (2011) destaca o cuidado que deve haver na formação para professores de crianças pequenas. Em seu pensamento ela defende o fato de a formação garantir uma visão indissociada do cuidar e educar, como é defendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Parecer nº 22/98 e Resolução nº01/99), combatendo principalmente “a antecipação de rotinas e práticas do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com crianças pequenas” (p.119).

Ao observar a carga horária, detectou-se o quantitativo de 3213 horas disciplinares distribuídas em 48 disciplinas, das quais oito são específicas para a Educação Infantil, como demonstra o Quadro 15.

Quadro 16: Distribuição da Malha Curricular – *Curso A - Formação Inicial - Licenciatura (Universidade A)*;

Distribuição da Malha Curricular do Curso A	
48 disciplinas = 3.213h/a	
8 disciplinas Educação Infantil = 68h x 8= 544 h/a	544 + 204h/a = 748h/a
Estágio supervisionado em Educação Infantil = 204h/a	
Disciplinas Pedagogia = 2.465 h/a Disciplinas E.I = 748 h/a	

Fonte: Elaboração da autora com base no Projeto Pedagógico do Curso/ IES analisados.

O aspecto que se refere à carga horária evidencia que, diante de 3.213 horas disciplinares e 48 disciplinas, oito são específicas de Educação Infantil, com 68h cada, exceto o estágio supervisionado, que apresenta 204h/a. Dessa maneira, 23,28% da formação em a distância da Universidade A se refere especificamente a Educação Infantil, demonstrando que o arranjo curricular alcançou conquistas ainda pequenas e incipientes nesse campo, pois apesar de o PPC do curso propor disciplinas para essa etapa da Educação Básica, não consegue incluir efetivamente a Educação Infantil, secundarizada nas emergências formativas dos futuros docentes. Entretanto, torna-se potencialidade diante de inúmeros cursos de formação inicial - licenciatura, que apresentam formação ainda mais incipiente.

Para Gatti (2010), o curso de Pedagogia agrega diversos elementos formativos o que acaba por torná-lo genérico, com uma tendência a conteúdos teóricos de fundamentação da educação, mais abstratos e com poucas reflexões acerca desses com as práticas possíveis. Para a autora “isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino.” (p.16).

Zabalza (1998), ao discutir a qualidade na Educação Infantil, acredita que um dos desafios específicos da educação para a infância está na formação de professores, vista a necessidade de esse atendimento construir uma ideia de profissionalismo docente, com exigências que se apliquem também a outros níveis de ensino, inclusive reconfigurando novos projetos pedagógicos nas instituições formadoras.

A partir da leitura da ementa e do conjunto de disciplinas do curso, elencaram-se como específicas as seguintes:

- Psicologia do Desenvolvimento Infantil (68h/a);
- Saberes e Práticas da Educação Infantil I: Lógica Matemática (68h/a);
- Saberes e Práticas da Educação Infantil II: Linguagens e Códigos (68h/a);

-Saberes e Práticas da Educação Infantil III: Identidade, Sociedade e Cultura (68h/a);
 -Pesquisa e Prática Pedagógica V: Estágio Supervisionado na Educação Infantil (204h/a);
 -Fundamentos da Educação Infantil (68h/a);
 -Corpo e Movimento I: Recreação, jogos e brincadeiras (68h/a).(P.12 - 14)

Oliveira (2011) destaca que para a profissionalização do educador de crianças pequenas é necessário, além da formação de aprendizagens e assimilações construídas com práticas cotidianas, que essa conduza investigações específicas, garantindo uma apropriação dos conhecimentos técnicos, o desenvolvimento de habilidades de interação, capacidade de reflexão da prática, bom desenvolvimento da relação professor-criança-mãe, ponderando situações conflitivas, e confrontação das próprias experiências infantis a fim de reconhecer as próprias emoções e conferir sua possível repetição nas práticas. Para que isso aconteça de forma crítica e integrada, as reuniões de supervisão de estágio são ideais; contudo, apenas a ementa do curso torna inviável o destaque das práticas reais disseminadas nesse momento. Portanto sua mera exposição limita o conhecimento de como de fato ocorrem as práticas e investigações na formação para a Educação Infantil.

Para finalizar, retomam-se as características de infância no projeto, destacando-se os objetivos, mais uma vez a ênfase limitante do discurso sobre o Ensino Fundamental e Médio.

Objetivo Geral:
 Fomentar o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais da área, contribuindo para a compreensão crítica de concepções de educação fundamental e ensino médio, e para uma atuação consciente no debate político, teórico e didático-metodológico relativo a esse campo.

Quarto Objetivo Específico:
 Formar professores para o Ensino Fundamental e Médio, aptos para interagir em planos, programas e projetos que resultem de uma política pública no Brasil. (p.16)

É perceptível a falta de importância da Educação Infantil como proposta de metas de formação no curso, visto tratar-se de um curso com habilitações específicas para Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Analisa-se que os autores do projeto tratam os níveis de forma distinta em alguns momentos, mas refletem uma concepção de diluição da Educação Infantil nas práticas dirigidas ao Ensino Fundamental, as quais se cogitam como, supostamente, de maior seriedade e importância, o que caracterizamos como limite da proposta.

Conforme Oliveira (2011, p. 32), “professores de Educação Infantil são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças”. Entretanto, diante do cenário, percebe-se ser esta uma concepção a que precisa ser enfrentada, discutida e disseminada no interior dos cursos de formação de professores.

B - *Curso B - Formação Continuada - Extensão (Universidade B, Universidade C, Universidade D)*;

O Projeto Pedagógico da Universidade B propõe um curso por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisa: Infância e Educação (NEPIE), que entende a proposta do curso como urgente devido à demanda pela inserção dessa temática entre as políticas formativas, o que caracterizamos, em potencial, como algo positivo; entretanto, de imediato é preciso refletir sobre o limitador inserido no discurso, o qual se refere à falta de políticas públicas relativas a essa temática.

Nesse projeto identificamos que os professores da educação básica são o público-alvo; outros atores e agentes sociais, entretanto, podem participar, numa perspectiva de atendimento à promoção dos direitos das crianças e adolescentes, contemplando sua cidadania.

O objetivo do curso é várias vezes delineado; entretanto, em alguns momentos se altera, como demonstrado abaixo:

O objetivo do curso é proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias para inserção dos temas em questão no cotidiano das práticas educacionais da sala de aula, bem como em outros espaços de atuação profissionais. (p. 6).

O Curso sobre o Estatuto da criança e do adolescente tem como objetivo principal a formação continuada de profissionais da educação, bem com os diferentes atores relacionados a promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. (p.7).

O presente projeto visa implementar ações necessárias para formação de profissionais da educação e demais interessados para atuarem no campo da educação formal e não formal, buscando promover amplo debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, na perspectiva da formação de valores e conceitos que fortaleça a cidadania do grupo social em questão. (p.08 - grifos nossos).

Os conteúdos apresentam-se similares aos apresentados no projeto da Universidade C, a seguir tendo sido mudada apenas a sequência para ocorrência dos módulos.

Cada IES organiza seu PPC de acordo com sua realidade: “o projeto serve de referência à ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo” (VEIGA, 2003, p.10).

O Projeto Pedagógico da Universidade C distingue como necessidade do curso o entendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, tornando esse elemento

fundamental na constituição de seus direitos. Com efeito, a Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) torna obrigatória a inclusão do conteúdo e de materiais didáticos relativos aos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Essa formação atenderia o público-alvo de conselheiros tutelares, docentes, líderes comunitários e gestores, no intuito de suprir déficits de qualificação na área infanto-juvenil. A pesquisa entende que os elementos discursivos do projeto não enriquecem as práticas curriculares para a primeira infância, tornando isso um aspecto limitador, visto que os termos sempre priorizam o atendimento infanto-juvenil e não propõem muitas informações que abordem uma concepção de infância, a não ser, é claro, o entendimento do curso de que a criança é sujeito de direitos.

Mesmo que limitador no que se refere aos conteúdos propostos para a primeira infância, entendemos que o currículo de um curso precisa voltar-se para as necessidades de uma sociedade. Sacristán (1998), em seus estudos, entende que a perspectiva sociológica pode estar no currículo a partir das relações de força no interior da sociedade. Dessa maneira o currículo proposto num projeto pedagógico pode ser um mediador entre a sociedade e as instituições de ensino, o que foi percebido no curso por meio de seu conteúdo.

Entretanto, para Guimarães, Guedes e Barbosa (2013), o não tratamento das especificidades da Educação Infantil, leva-a ora a “identificar-se com o espaço familiar, assemelhando suas práticas aos cuidados maternos, ora com as práticas pedagógicas da escola, tornando-se o processo de escolarização como via natural” (p. 244). Trazendo uma oscilação para a identidade do educador de infância, e para a própria Educação Infantil, gerando possíveis fracassos.

Acerca do exposto, temos, totalizando 90 h, os módulos e conteúdos que se estruturam inicialmente para o conhecimento do ambiente virtual e adiante atendem a um foco de apresentação e entendimento do ECA enquanto legislação, trabalham o documento, destrinchando as medidas protetivas e socioeducativas no âmbito escolar e social, propondo a reflexão de possibilidades de integração ao currículo e práticas.

Para finalizar, identificou-se um detalhe interessante para ser mostrado, outro aspecto limitante no que se refere à metodologia, que, provavelmente, teve seu texto copiado ou repetido de outro curso e aproveitado sem revisão de trechos desnecessários, conforme excerto:

3.4 METODOLOGIA

As atividades deverão ser desenvolvidas a partir de abordagens abrangentes e transversais. Por essa via, deverão ensejar trocas de experiências, percepções e reflexões acerca das temáticas relativas à questão da infância e adolescência no Brasil [...].

Para que o/a cursista alcance o grau de especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça deverá cumprir satisfatoriamente às 90 horas do curso.

- Primeiro encontro, na abertura do curso, com uma aula inaugural;
- Encontros ao final de cada um dos módulos, para a realização de oficinas e avaliações;
- Oficinas Temáticas para estudos e trocas de experiências sobre programas locais voltados para as crianças e adolescente: SALVE, PAZ NAS ESCOLAS, etc; (p. 10, grifos nossos)

O Projeto Pedagógico da Universidade D foi analisado por meio de um “formulário único de ação para extensão”, de onde constam os elementos norteadores da proposta. Para Veiga (2003), “a legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações” (p. 13). Diante disso, questionamo-nos até que ponto um formulário pode ser considerado um PPC, visto que este se volta “também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social” (*Idem*, p.11).

Na observação dos objetivos referentes ao curso, percebemos que são bem semelhantes aos outros, ou seja, difundir o conhecimento do ECA, atentando para ferramentas didático-pedagógicas e diferencial metodológico na sua utilização, caracterizando a consonância e similaridade entre as instituições diante da mesma proposta de curso.

A diferença do curso ofertado pela Universidade D das outras IES apresentadas é a matriz curricular; dela constam sete disciplinas e, em alguns momentos, apresentam-se especificidades que as outras não possuem como as disciplinas “Intervenção e Trabalho de Curso (TC)” e “aspectos metodológicos”.

Quadro 17: Estrutura Curricular do *Curso B – Formação Continuada - Extensão*

Estrutura Curricular do Curso B – Formação Continuada - Extensão		
Universidade B	Universidade C	Universidade D
Módulo I Introdução ao Curso	Módulo I Introdução ao curso	Módulo I EAD e Moodle
Módulo II Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Módulo II Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Módulo II Aspectos Metodológicos
Módulo III Atores, Papéis e Atribuições na Rede de Proteção Integral e no Sistema de Garantia de Direitos da	Módulo III Atores, Papéis e Atribuições na Rede de Proteção Integral e no Sistema de Garantia de Direitos	Módulo III Direitos Humanos

Estrutura Curricular do Curso B – Formação Continuada - Extensão		
Universidade B	Universidade C	Universidade D
Criança e do Adolescente.	da Criança e do Adolescente.	
Módulo IV - Medidas Protetivas e Medidas Socioeducativas	Módulo IV Unidade I - Medidas Protetivas e Medidas Socioeducativas. Unidade II - Escola: interfaces e problematizações.	Módulo IV Vida e Saúde
Módulo V O ECA no ambiente escolar	Módulo V O ECA no ambiente escolar	Módulo V Principais Direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente
Módulo VI – Possibilidades de aplicação em projetos pedagógicos	Módulo VI Unidade I - Possibilidades de aplicação em projetos pedagógicos Unidade II - Experiências locais e de outros contextos.	Módulo VI Criança, adolescente e o trabalho
—	—	Módulo VII Intervenção e TC

Fonte: Elaboração da autora com base no Projeto Pedagógico do Curso/IES analisados.

Como se percebe, a estrutura curricular desses cursos de extensão não atende às especificidades da infância nem são eles específicos para professores; por tratar de tema atinente aos direitos humanos, a educação, a segurança e a saúde, eles se apropriam de uma concepção mais generalizada e multidisciplinar da criança e também do adolescente; não tratam da Educação Infantil, mas ofertam capacitação para vários segmentos sociais, o que caracteriza um aspecto limitador desses cursos no que diz respeito à primeira infância; conforme afirmam Aquino e Faria (2012), o modelo educativo dos cursos reflete a concepção de criança neles posta.

C - Curso C - Formação Continuada - Especialização (Universidade E);

Conforme a apresentação da Universidade, verificamos que o curso é uma iniciativa do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade E, no ano de 2011, a fim de contemplar as necessidades dos egressos licenciados e incentivar o trabalho com o corpo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, suprimindo lacunas da formação na graduação e explorando o movimento humano.

Ao contextualizar o curso, conferimos que o permeia um enfoque maior ao período da infância como momento fundamental para novas descobertas e experiências, caracterizando-se como aspecto de potencialidade, tendo em vista a necessidade de “uma

formação específica para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas”. (BARROS *et al*, 2013, p.62).

Ao mesmo tempo, essas especializações pouco focalizam o período da infância de meninos e meninas que, com frequência cada vez maior, é vivido em espaço educativo público e/ou privado, tanto em creches, pré-escolas, quanto em escolas de Educação Infantil e nos anos iniciais da formação básica. (p. 10)

É perceptível a mudança contemporânea na vivência das infâncias, visto que estamos numa fase histórica dessa institucionalização, que possibilita, nesse tempo e espaço, apropriações privilegiadas. Em relação a isso, Camões, Toledo e Roncarati (2013) acreditam que a infância é, sim, marcada por um tempo e espaços definidos; dessa forma, é necessário que a formação docente consiga caracterizar e compreender os espaços-tempos dentro do contexto educativo, viabilizando novas aprendizagens. É necessário, para isso, esquivar-se das sistematizações e engessamentos da rotina, adentrando uma prática participativa que permita à própria criança delinear suas particularidades de infância, atentando-se para o valor pedagógico disso.

Adiante, os autores do PPC destacam a importância da formação continuada dentro das licenciaturas, uma visão que nos traz a percepção da ocorrência de possibilidades, pois a partir de um olhar criterioso na formação, a construção teórica do docente e o reflexo na prática ocorrerão.

Formação inicial como ação importante na melhoria da prática pedagógica de professoras/es e na aprendizagem de alunos e alunas. Contudo, oferecer formação inicial adequada é fundamental, mas não basta para melhorar a qualidade da educação. É preciso garantir que os professores continuem se aperfeiçoando. [...] a ênfase na formação continuada está nas atividades que tratam dos aspectos relacionados à prática pedagógica.(p.10 e 11).

Sobre a formação inicial e continuada, Dourado (2013) entende que são momentos distintos embora imprescindíveis para a constituição do ser professor. Para o autor, a formação inicial e continuada deve promover capacidade no docente para “fazer frente aos novos desafios que se lhe apresentam, uma vez que se torna necessário considerar as especificidades dos diferentes níveis e modalidades da educação, assim como as características de cada fase de desenvolvimento do educando e as dinâmicas culturais e sociais mais amplas” (p. 375).

No que tange à potencialidade da formação, o curso propõe como objetivo a formação continuada numa perspectiva de entender a importância do movimento na infância, englobando Educação Infantil e Ensino Fundamental, numa perspectiva integrada.

Objetivo Geral:

Promover a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escolaridade básica, dentro de uma visão global e interdisciplinar dos aspectos que permeiam a educação da criança, principalmente os que consideram o movimento humano como um meio educativo. (p.15).

Ao elencar e definir os objetivos específicos, os autores prezam pelo desenvolvimento infantil em todos os âmbitos, requerendo do professor a utilização das TIC e, ainda, a possibilidade de contextualização dos problemas cotidianos na elaboração do trabalho final de acordo tendo com os eixos de pesquisa estabelecidos pelo curso: aspectos comportamentais do movimento humano, aspectos culturais do movimento humano e aspectos didático-pedagógicos do movimento humano. Convém destacar quanto a esses aspectos do curso que se apresentam de forma bem coesa, relacionadas à educação física para crianças.

A justificativa do curso pontua o fato de não haver especializações a distância que se aprofundem nas temáticas da Educação Infantil e do movimento humano nessa etapa, além de circunstâncias como mobilidade entre professores e cursistas. Dessa forma, é possível perceber a potencialidade do curso, pois mesmo focalizada junto ao Ensino Fundamental, a Educação Infantil consegue ser abrangida em muitas de suas especificidades, além da oferta dentro da temática infância.

Outro ponto ressaltado é o fato das licenciaturas falharem, quando não conseguem transmitir todos os conhecimentos e especificidades necessárias ao trabalho docente.

O Curso de Licenciatura em Educação Física e o Curso em Pedagogia – Anos Iniciais, ambos ofertados pela Universidade e, também, demais instituições do interior do estado do Rio Grande do Sul, abordam rapidamente a importância da Educação Física para a faixa etária alvo deste Curso de Especialização e os conteúdos trabalhados são, muitas vezes, de cunho informativo e superficial. Se por um lado, podemos apontar que esses cursos falham ao não priorizar a Educação Física Infantil em suas formações, por outro, entendemos que em quatro anos de estudos é quase impossível abordar com profundidade e abrangência muitos dos temas de interesse na formação profissional, deixando para a autonomia e responsabilidade dos/as alunos/as a complementação desses estudos. (p.16).

Sobre esse limite destacado, e as características apontadas em relação a falta de especificidades nas formações, Gatti (2010) acredita que nessa problemática existe “a

ausência de um eixo formativo claro para a docência, o que presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica” (p.20).

Não só Gatti (2010) aponta fragilidades na formação inicial e a necessidade por parte do docente de seguir seus estudos. Saviani (2011) afirma que isso ocorre devido aos modelos de formação docente que temos em nosso país. Para o autor, dentre esses desafios que se delineiam, as políticas de formação docente nos colocam os desafios a serem enfrentados principalmente frente ao “paradoxo pedagógico” revelado pela dicotomia “teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático” (p. 14).

Saviani (2009) admite que o fato de a formação em nível médio no nosso país não ser sólida a ponto de propiciar uma formação de cultura geral clássica e científica conduz a um despreparo já esperado nos cursos de nível superior. Ocorrendo assim uma tendência de que a formação por uma cultura pedagógica seja neutralizada em favor dos conteúdos culturais-cognitivos; portanto, “esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da Educação Infantil como das primeiras séries do Ensino Fundamental” (p.150).

De tal modo, o autor concretiza o caráter político dessa formação entendendo que a solução seria uma formulação teórica que

Superaria as oposições excludentes e conseguiria articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. Superando, assim, o dilema próprio das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas: a concepção tradicional e a concepção renovadora. (SAVIANI, 2009, p.15).

Quanto à temática abordada nessa categoria, fica a certeza da necessidade de se repensarem as imprecisões da formação docente, tanto no âmbito teórico quanto no político, na tentativa de superação desse “ranço” didático-pedagógico que tanto interfere numa formação sólida e precisa dos professores no Brasil. Um repensar que necessita contextualizar e reformular o currículo para essa categoria profissional, deixando de lado lacunas e disputas formativas. É necessária “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua.” (Idem, p.21).

D - Curso D - Formação Continuada - Especialização (Universidade F)

Sobre esta especialização em *Educação Infantil* da Universidade F, podemos destacar a participação da Universidade na UAB desde 2005, quando esta ainda se estabelecia por meio de parcerias entre consórcios nas esferas municipal, estadual e federal, além de com outras instituições interessadas; o projeto analisado, entretanto, data de 2013.

A justificativa da instituição inicia-se pela mudança da configuração familiar atual, dando destaque ao papel feminino moderno, de quem trabalha e precisa de apoio na criação dos filhos. Em seguida, reconhece-se que a forma de vivenciar a infância atualmente é diferenciada, devido aos valores, novos paradigmas, tecnologias, enfim. E, finalizando, credita-se um olhar diferenciado para a Educação Infantil, devido à evolução da ciência, que aponta a importância do desenvolvimento infantil nas futuras aprendizagens.

Oliveira (2011) entende que a parceria da família na Educação Infantil é importante para se repensarem as especificidades desse desenvolvimento e alerta que é necessário aos docentes compreender que a constituição familiar nuclear mudou devido a transformações culturais e econômicas, sendo seu papel preparar-se para o estabelecimento de uma boa relação com a família, promovendo proximidade e segurança. Diante disso, entende-se que “a formação dos professores de Educação Infantil tem sido apontada como fonte de obstáculos para uma produtiva relação entre instituição educacional, e a família” (p.174), visto que os formandos não têm tido oportunidade de entendimento e conhecimento de teorias da área social, o que segue refletindo um modelo familiar/materno que nega a profissionalização.

Os autores do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) citam, ainda, a importância dos planos internacionais para a infância e no comprometimento do Brasil, para mudar a realidade da primeira infância. Dentre esses avanços, estaria a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ECA (Lei nº 8.069/90) e a LDB (Lei nº 9.394/96). Entretanto a formação de professores se desvela como aspecto problemático; nesse viés, o curso estaria contribuindo para a preparação de dirigentes, coordenadores e professores.

Como resultado da execução deste Projeto e atendendo a questões anteriormente colocadas, temos: a preparação de dirigentes, coordenadores e educadores para atuarem com as crianças em seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social na Educação Infantil. (p. 5).
--

Ao se analisarem os objetivos, competências e concepções no interior do Projeto Pedagógico é possível intuir um rumo satisfatório na configuração dessa formação continuada *lato sensu*, bem como uma potencialidade, visto que, aparentemente, o curso segue uma linha

que entende e respeita a criança, sua cultura e suas infâncias, e tenta, por meio da formação a distância, qualificar profissionais para lidar com esses aspectos.

Guimarães, Guedes e Barbosa (2013) compreendem que a formação para docentes de Educação Infantil precisa construir uma proposta pedagógica que capacite o futuro docente a também desenhar organizações curriculares para, assim, longe de uma característica conteudista e reducionista, promover a valorização da participação e a singularidade nos sujeitos. Contudo, percebemos uma vertente limitadora, que valoriza mais a família do que os direitos das crianças constituídos em documentos referência como a CF/1988, o ECA/1990 e o LDB/1996. Entendemos a importância da família, inclusive como parceira privilegiada e interlocutora diante da comunidade, mas as instituições de Educação Infantil e cursos formadores para a infância precisam “romper com a histórica tradição de promover o isolamento e confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado por um adulto” (p.184), sendo importante contextualizar as vivências e aprendizagens infantis no contexto familiar, entre outros garantindo um integral desenvolvimento.

Objetivo:

Propiciar aos educadores formação promotora do desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, lúdico e social, bem como metodologias de ensino, aprendizagem e formas de sociabilidade junto as crianças de 0 a 6 anos no interior do espaço escolar.

Objetivos Específicos:

- propiciar qualidade na educação das crianças de zero a seis anos de idade.
- melhorar a prática docente;
- atualizar os conhecimentos e os saberes pedagógicos na Educação Infantil. (p.06)

O PPC delinea os objetivos do curso de forma a trazer uma concepção de infância distante da imposição de adultos, da hostilidade e da posição de silêncio e marginalização, apesar do enfoque dado à prática. O curso propõe uma reflexão em potencial, onde a criança torna-se enquanto ser ativo no mundo contemporâneo, sujeito de sua socialização e de suas aprendizagens.

Para Abramowicz e Oliveira (2011) “a criança e sua metodologia saíram do interregno em que estavam colocadas” (p. 49), e passaram a buscar novas metodologias para o entendimento da infância, prescrevendo “novas e outras modalidades para entender o que é ser criança” (*ibidem*).

Ao se observarmos objetivos específicos, fica a necessidade de se pontuar o que seria *atualizar os conhecimentos e os saberes pedagógicos na Educação Infantil*. Pimenta e Anastasiou (2014) trazem uma reflexão acerca dos requisitos para a formação docente:

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos do seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino uma conquista para todos os alunos. (p. 186).

Diante dessa valorização de uma formação que supere o ponto de vista instrumental e limitador, as autoras Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), conjuntamente com Pinazza (2013), defendem o papel importante do professor no processo de investigação educativa, considerando esse esforço de indagação e autocrítica como mecanismo benéfico na prática cotidiana. Dessa maneira, as autoras defendem a formação continuada em contexto na Educação Infantil, devendo essa ocorrer em parceria com os estabelecimentos de ensino para que se definam aproximações entre as práticas e a teorização.

Pimenta e Anastasiou (2014) observam com cuidado essa valorização da formação pela ação, visto que, para as autoras, os saberes pedagógicos colaboram de forma significativa para a prática; assim, entender e ressignificar a prática à luz da teoria se faz especificidade também do professor de primeira infância, visto que

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. (Suchodolski, *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 85)

Com isso, concretizar os objetivos de *melhorar a prática docente; atualizar os conhecimentos e os saberes pedagógicos na Educação Infantil* é desafiador, necessitando um olhar cauteloso para que o curso não se detenha na mera atualização curricular sem desenvolver novos olhares, potencialidades, conceitos e um pensar reflexivo.

Outro ponto de destaque é o tópico do projeto acerca das competências e habilidades. Este se entrecruza com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), na ótica sob a qual os objetivos do curso concebem uma potencialidade, visto que procuram uma formação com vistas a um professor mais investigativo e perceptivo. Para Oliveira (2014), a formação de professores além dos conhecimentos básicos, deve propor uma pedagogia da infância apropriando-se de eixos como o brincar, cuidar e educar.

Entretanto, dentro da mesma proposta, o limite vem por meio da não apresentação por parte dos autores de uma concepção referente ao cuidar e educar nas práticas formativas, o que para Oliveira (2011; 2014) agrega à formação conhecimentos do campo de ciências da saúde, adaptando o cuidado à necessidade momentânea da criança, estabelecendo vínculos, relacionamento e comprometimento na percepção de suas demandas.

Finalmente, podemos compreender que o discurso presente no Projeto Pedagógico, apresenta uma concepção simplista quanto aos estudos acerca da primeira infância, numa tentativa potencial de propor o desenvolvimento de uma pedagogia da infância mais participava; entretanto, torna-se limitada a partir do momento em que não busca nas DCNEI (2009) aspectos a serem agregados como a reflexão acerca do cuidar e educar dentro dos PPC.

E - Curso E - Formação Continuada - Especialização (Universidade B)

A *Formação Continuada - Especialização* foi uma ação da Universidade B em conjunto com o Departamento de Educação Física, no ano de 2013 e tem como público alvo pessoas de diversos segmentos da sociedade que atuem com crianças e adolescentes, estabelecendo aí um aspecto limitante, visto que ele deixa de ser um curso de formação docente.

Clientela Alvo: Profissionais com ensino superior que atuem direta e indiretamente nas áreas de educação, saúde, desenvolvimento social, segurança pública e justiça, mídia e comunicação e lideranças de movimentos sociais e demais organizações não governamentais. (p. 5).

O curso estabelece como objetivo principal a formação em temas essenciais a crianças e adolescentes.

Tem como objetivo principal a formação continuada de profissionais graduados interessados em aprofundar seus conhecimentos e competências para atuarem em diferentes campos, com foco junto aos temas referentes aos direitos humanos da criança e adolescente. (p. 3)

Semelhante ao *Curso B - Formação Continuada - Extensão*, anteriormente citado, esse curso de especialização salienta a formação com vistas a uma cidadania necessária às crianças e adolescentes, em que esses formados deveriam atuar promovendo e defendendo os direitos infante-juvenis.

Ao se ler o projeto do curso *E*, foi perceptível que a edição da especialização ocorreu devido ao atendimento das demandas do curso *B* (extensão). Assim, verificou-se na

disposição das disciplinas muita semelhantes, entretanto, ao serem lidas as ementas de cada uma constatou-se que algumas características de formação sobre e para as infâncias foram consideradas, principalmente com a formatação do módulo II totalmente direcionado para a primeira infância.

- Módulo I - Introdução à Educação a Distância
- Módulo II - A construção sócio-histórica do conceito de infância
(*A construção social do conceito de infância. Criança(s) e infância(s) em diferentes momentos histórico-culturais. Contribuições dos campos da história, da pedagogia, da sociologia e da psicologia para a compreensão da infância. História e evolução social da família.*)
- Módulo III - Direitos Humanos da Criança e Adolescente
(*Paradigmas de Proteção da criança e adolescente no Brasil: o Assistencialismo, o Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente.*)
- Módulo IV- Metodologia da Pesquisa Científica
- Módulo V- Sistema de garantia de direitos Humanos de Crianças e Adolescentes no Brasil
(*Princípios e Diretrizes do Plano nacional para a primeira Infância 2011-2022; Diretrizes nacionais para a atenção integral a saúde de crianças e adolescentes*)
- Módulo VI - Promoção dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes
- Módulo VII - Controle Social das Políticas Públicas de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes
(*Políticas Públicas relacionadas à garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes.*)
- Módulo VIII - Metodologia do Ensino Superior. (p.12).

Dessa maneira, percebemos avanços e potencialidades nessa elaboração, pois se pensou na importância de entender a história, as políticas e as concepções de infância, na construção de uma nova percepção da criança, contemplando, inclusive, outros atores sociais na constituição do público e aspectos interdisciplinares.

Diante das propostas apresentadas, limitações são facilmente evidenciadas devidas às práticas e investigações mais focadas no Ensino Fundamental, sendo as especificidades da Educação Infantil diluídas e pulverizadas dentro do currículo; falta capacitação para esse nível de ensino, é pouca a carga horária dedicada à infância na formação em Pedagogia e ainda se faz presente na formação um modelo escolarizante e assistencialista. Assistencialista, por desconsiderar, muitas vezes, a especificidade educativa da criança; escolarizante, por orientar

de forma equivocada as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental e muitas vezes abstendo-se de orientar os docentes sobre a necessidade da tríade: cuidar, educar e brincar.

F) Singularidades das propostas para a Educação Infantil

Sobre a Educação Infantil observaram-se alguns aspectos passíveis de análise como as percepções acerca das concepções de infância propostas ao longo dos projetos de cursos e a visão percebida sobre a formação de professores para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) entendem que as instituições que atendem a esse nível de ensino devem ter uma proposta pedagógica baseada nos processos de apropriação da criança: linguagem, brincadeiras, dignidade, interação, trabalhos coletivos, entre outros; para isso, entende-se que as diretrizes pedagógicas propostas no documento devem ser base também para os cursos que formam para a infância como um todo. Entretanto, o que a pesquisa nos revela, é que nem sempre as propostas para formação de professores contemplam as especificidades da infância e do seu educador.

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) entendem que a adoção de um modelo pedagógico para a infância é necessária, visto que isso sustenta a práxis docente diária; dessa maneira, definir linhas curriculares é necessário para que haja aprendizagens obrigatórias no que diz respeito às crianças e, no que se refere aos docentes, conhecimento das concepções de infância.

Ao pensarmos nas singularidades das formações em Educação Infantil, deparamo-nos sempre com o tema *concepção de infância*. Observa-se que no *Curso C - Formação Continuada - Especialização da Universidade E* houve um discurso com foco no período da infância. Este curso trouxe uma especialização diferenciada, que conseguiu abarcar temas referentes a à Educação Infantil, promovendo uma formação com um maior entendimento do que seria infância a partir de uma visão integrada às necessidades do Ensino Fundamental. Para Barros, Scramingnon, Chamarelli e Castro (2013) fica evidenciado que a formação docente é um processo complexo que exige cotidianamente uma ressignificação para, assim, apropriar-se do novo.

Algo semelhante é destacado no *Curso D - Formação Continuada - Especialização da Universidade F* e no *Curso A - Formação Inicial - Licenciatura da Universidade A*. Ambas propõem uma formação teórica e crítica, sendo que a formação continuada ofertada pela Universidade F se concentra mais nos aspectos referentes à primeira infância do que a

Formação Inicial da Universidade A. Não é perceptível, porém, no PPC das unidades, um conhecimento ou prática pedagógica que contextualize, de fato, esse novo conhecimento; dessa forma, visualizam-se possíveis implicações na identidade docente, visto que, nem sempre, a criança está visível nos discursos dos PPC para formação em Educação Infantil. Para Bonetti (2004), é importante destacar os conteúdos que tratam da formação de professores, para assim entendermos como são abordadas as especificidades da Educação Infantil e da construção da identidade profissional.

Na *Especialização do Curso E (Universidade B)* o tema infância foi abordado sob diferentes aspectos e para um público diverso, apesar de não ter esse assunto como eixo central. Houve uma singularidade percebida nessa especialização supracitada e no *Curso B - Formação Continuada - Extensão (Universidades B, C, D)*, sobre a concepção de infância e formação no que se refere ao atendimento de diversas clientela, a fim de defender direitos infanto-juvenis que não é necessariamente uma formação docente. Confirma-se o afirmado por Bonetti (2004) que a Educação Infantil está sempre sufocada a outras lógicas de ensino, cabendo-nos o questionamento: onde está a especificidade dessas formações, visto que consideram conteúdos, e não as múltiplas relações educativas que evidenciam uma pedagogia da infância.

A seguir, traremos algumas considerações diante do que ficou evidenciado sobre a educação a distância na leitura e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso.

3.3.2 - Aspectos limitantes, potenciais e singulares sobre a educação a distância

A - Curso A - Formação Inicial - Licenciatura (Universidade A)

A Universidade se apresenta como conhecedora das práticas de EaD, visto que foi participante do Consórcio Interuniversitário de Educação a Distância (Brasilead) no ano de 1993, o que lhe possibilitou exercer atividades de formação a distância com excelência.

O curso foi estruturado de forma semi-presencial, com atividades presenciais em determinadas disciplinas, práticas de laboratório e, ainda, o estágio supervisionado, uma proposta dentro do que é regulamentado enquanto Projeto Pedagógico de cursos a distância de acordo com os Referenciais de Qualidade da EaD - RQeAD (BRASIL, 2007).

Um dos objetivos do curso se foca na formação desse docente para as práticas a distância, habilidade importante a ser desenvolvida pelos futuros professores, e fator potencial dentro da mesma, tendo em vista a sociedade contemporânea na qual estamos inseridos e a

expansão da EaD no país. Esse seria um espaço ideal a ser fecundado como forma de entendimento da EaD e suas características, com vistas a formar o profissional docente mais preparado, crítico e reflexivo acerca dessa modalidade.

Para Belloni (2012), o ensino a distância é complexo e multifacetado, sendo necessário para fazer parte dessa nova situação, atualização constante quanto a disciplinas, metodologias e tecnologias.

Por meio da leitura e interpretação do Projeto Pedagógico de Curso, observamos que, conforme o projeto, o aluno é considerado dentro do processo de ensino aprendizagem na modalidade a distância.

“A formação dos professores na modalidade de educação a distância, tem como característica maior e mais decisiva, tornar o aluno o principal agente de sua própria aprendizagem.” (p. 4)

“Estimular-se-á desta forma, a formação de grupo de estudo e trabalho para geração de discussões, ganho de autonomia na aprendizagem e construção do conhecimento.” (p. 15).

Ao se tornar agente de sua própria aprendizagem, o aluno começa a construir suas próprias aprendizagens. O professor estabelece a comunicação por meio das tecnologias; entretanto, atua como mediador desse novo conhecimento.

Peters (2006) ressalta que pessoas que estudam a distância “não são mais objetos e sim sujeitos do processo ensino-aprendizagem” (p.95), ou seja, tornam-se autônomos quando atuam dentro do que seriam as funções dos docentes, “quando eles mesmos reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdos, projetam estratégias de estudos, arranjam materiais e meios didáticos [...], dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem” (*Ibidem*).

A proposta do PPC caracteriza a EaD como modalidade recomendada para viabilizar o crescimento da oferta no ensino superior, destacando a UAB como instrumento governamental nessa iniciativa.

“O uso da EAD está claramente amparado na Lei nº 9.394/96 (LDB), na Resolução Nº 2/97, do CNE, em seu artigo 8º e no Plano Nacional de Educação, onde se recomenda que as iniciativas na área da EAD deverão ser ampliadas para o Ensino Superior” (p. 4).

Dourado e Santos (2011), acreditam que essas ações e reflexões acerca da EaD para a ampliação do ensino superior no país apenas indicam que

A criação, institucionalização, e implementação de políticas e ações para a educação a distância têm como pano de fundo a justificativa de que essa modalidade de ensino proporciona a expansão das oportunidades educacionais, democratização do acesso à educação superior, mais alcance, custo/benefício mais favorável, mais flexibilidade para os professores e alunos, e a modernização da educação por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação. (p. 168)

Nesse intento, cabe um olhar cauteloso acerca das políticas para EaD, que se encontrando nesse bojo expansionista, podem proporcionar má qualidade no serviço prestado e ainda uma política formativa com base em critérios postulados de forma acortinada, caracterizando a partir dessa situação um fator limitador.

Sobre a forma organizacional do curso, destacamos a relação do atendimento oferecido aos estudantes, com apoio presencial, e a distância.

Nos momentos a distância os estudos orientados ganham importância capital. Para apoiar seu desenvolvimento os alunos contarão com uma sistemática de acompanhamento sob a responsabilidade de uma tutoria local e a distância. A primeira responde pelo funcionamento da sede do polo, espaço que objetiva possibilitar o contato virtual entre o aluno e o tutor a distância (responsável por orientações relacionadas aos conteúdos da formação).(p. 15)

As ações para o acompanhamento on-line são as seguintes
 Ação dos professores-orientadores (tutores).
 Ação de call-conference
 Ação através do ambiente de aprendizagem (p. 25)

Para garantir o processo de interlocução permanente e dinâmico, a tutoria utilizará não só a rede comunicacional viabilizada pela internet, mas também outros meios de comunicação como o telefone que permitirão a todos os alunos, independentemente de suas condições de acesso ao centro tecnológico do polo, contar com apoio e informações relativas ao curso. O "Ambiente Virtual de Aprendizagem" a ser desenvolvido na Internet será organizado especificamente para este curso. Toda a comunicação e divulgação vão contar com o auxílio da Internet, de um telefone (0800). A videoconferência também será utilizada como ferramenta para a interlocução professor-aluno-tutor, quando necessário (p.22).

Peters (2006) acredita na importância dessa interação com os tutores, pois acredita que a manutenção de um diálogo serve para a superação de problemas no estudo, o que abrangeria um auxílio complementar que fortalecesse as estruturas cognitivas dos estudantes.

Com essa finalidade, percebemos que o curso possui estrutura comunicacional de acordo com os RQEaD (2007), para assim receber e atender seus estudantes a distância, possibilitando uma adequada interação e interatividade, gerando um aspecto potencial dentro do mesmo.

Mattar (2012) diferencia os processos de interação e interatividade ao distinguir a interação como um processo que envolveria “o comportamento e as trocas entre os indivíduos e grupos que se influenciam” (p. 25), enquanto a interatividade “envolveria os atributos da tecnologia contemporânea utilizada na EaD que permite conexões em tempo real” (*Ibidem*). Ou seja, a interação estaria vinculada ao relacionamento entre os seres humanos e a interatividade à conexão pessoas-máquinas.

Acerca do material didático, Moran (2011) confirma que este tem uma finalidade na definição dos modelos de curso. Como visto, no exemplo abaixo, temos a percepção da equipe multidisciplinar na elaboração do material para EaD.

Por tudo isso, a competência profissional de uma equipe básica para desenvolver materiais para EaD exige a inclusão e o trabalho conjunto e integrado dos professores em conjugação com uma equipe multidisciplinar que realizará a transposição didática. (p.28).

Entretanto, Ally (2004) defende uma percepção de que para que os bons resultados da EaD comecem pelo material didático. O autor discute a importância das estratégias aplicadas junto às tecnologias na construção da aprendizagem *online* e apresenta a necessidade de o educador e o desenvolvedor *online* conhecerem as correntes teóricas que embasam o processo de ensino-aprendizagem, por mais que não exista uma específica para a educação a distância. Ally sugere que usemos uma combinação de correntes, na tentativa de desenvolvimento de um material *online* satisfatório e que atenda às necessidades do educando como: motivação, *feedback*, interação, aprendizagem contextual e significativa, dentre outros. Cabe ressaltar o fato de que a percepção do material didático é importante, entretanto sabemos que não é o único elemento necessário à melhoria da EaD, sendo a mediação do professor o foco central a ser refletida.

B - Curso B - Formação Continuada - Extensão (Universidade B, Universidade C, Universidade D);

Sobre o *Curso B - Formação Continuada - Extensão* como um todo podemos perceber um modelo *dual-mode*, baseado em atividades semipresenciais. O projeto tem um discurso que dissemina um conhecimento raso acerca das teorias da EaD, bem semelhante em todos os projetos, baseando-se em conceitos singulares como a flexibilidade de tempo e espaço, interatividade, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), atividades síncronas e assíncronas. Exemplificamos com trechos dos PPC:

O Projeto Pedagógico da Universidade B:

Para a realização do curso serão preparados ambientes virtuais onde serão previstas a realização de atividades síncronas e assíncronas, assim como serão disponibilizadas informações pertinentes ao curso, literatura para aprofundamento entre outros e atendendo as especificidades de cada disciplina.

As avaliações serão realizadas de acordo com os Planos de Ensino de cada um dos professores responsáveis pelas disciplinas. Estes planos serão submetidos à aprovação do Colegiado do Curso de acordo com as normas vigentes na IES e deverão atender aos critérios de no mínimo uma avaliação presencial. (p. 11).

O Projeto Pedagógico da Universidade C:

No Ambiente Virtual de Aprendizagem, encontra-se todo o conteúdo do curso, assim como os materiais de estudo, ferramentas para realização das atividades e as orientações de cada etapa de estudo a ser cumprida, como e de que forma realizá-la. Os/as cursistas receberão materiais impressos com todo o conteúdo do curso e o manual do Ambiente Virtual de Aprendizagem. (p.10).

O Projeto Pedagógico da Universidade D:

A metodologia será desenvolvida de forma semipresencial com encontros presenciais e a distância a partir da interatividade do tutor como os cursistas, via internet ou videoconferência, por meio de ambiente colaborativo *Moodle*. A referência do curso será o Portal da Rede de Formação para a Diversidade e o Portal do Professor, bem como o próprio Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade. O curso será desenvolvido no formato modular para possibilitar a flexibilização de sua oferta em várias localidades e por várias instituições, assim como, a integração de seus conteúdos com outros cursos ofertados no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade.

Processos e metodologias de introdução desses conceitos na educação básica; oferecimento de seminários, palavras virtuais, materiais didáticos e tecnologias sobre os temas abordados; formação continuada por meio das redes de discussão dos diversos. (p.03).

Para Belloni (2012), os modelos do tipo integrado ou *dual-mode* mostram-se menos vulneráveis a problemas como uma ênfase na produção e distribuição de materiais ou ainda atualização de cursos e atendimento a demandas, para a autora “tanto em termos pedagógicos quanto em termos econômicos, os modelos integrados tendem a apresentar mais vantagens e parecem ser uma tendência forte para futuras experiências”. (p.106).

Peters (2006) por sua vez, traz a institucionalização do *dual-mode* como um modelo que permite uma interação maior entre docente e discente, bem como exige a presença do aluno no campus das universidades, assim dentro do ponto de vista didático, é uma proposta fundamentalmente decisiva e diferente.

C - Curso C - Formação Continuada - Especialização (Universidade E);

Como exposto em relação às IES, a atuação desta Universidade na UAB acontece desde 2005 em cursos na modalidade a distância. Participou do primeiro edital do Pró-Licenciatura com os Cursos de Licenciatura em Educação Especial e com o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, os quais credenciaram a instituição para o desenvolvimento de cursos nessa modalidade educacional. Em dezembro de 2005 a IES integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Como critério de análise, instituiu-se a visão presente no Projeto Pedagógico de Curso acerca da flexibilidade da EaD e desse aspecto como vantajoso para que os docentes participem do curso.

Entretanto, as suas ofertas no período matutino e presencial dificultam e, muitas vezes, impedem o acesso de professores/as que necessitam e desejam uma formação continuada e de qualidade. (p.10)

Os/as professores/as formados pela Universidade atuam em diferentes regiões do estado e do país, sendo que muitos/as deles/as trabalham em regime de quarenta e/ou até sessenta horas semanais. Essa extensa carga de trabalho muitas vezes impede e/ou no mínimo, dificulta o acesso a oportunidades de qualificação profissional, pois raros são os professores/as que podem disponibilizar do turno da manhã ou da tarde, por um período de 18 meses, para ingressar em uma pós-graduação. Nesse caso, uma especialização na modalidade à distância pode suprir essa carência, uma vez que os/as professores/as podem acessar o *moodle* desde o município polo e estudar de acordo com a sua disponibilidade de tempo. (p. 16)

Para Mill (2008, et al), o discurso da flexibilidade de tempo e espaço seduz por suas promessas; entretanto, para o autor, nem sempre elas se tornam verdadeiras:

As tecnologias de informação e comunicação levaram o espaço-tempo de descanso de muitos trabalhadores (e de suas famílias) a se transformar também num espaço-tempo de trabalho e desmanchou, quase por completo, os limites entre a produção e a reprodução, trazendo dificuldades quando da inserção de uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal. Muitas vezes, os usos que o trabalhador docente (especialmente na EaD) faz do seu tempo e espaço de descanso não têm cumprido essa função de reprodução das condições de trabalho e, muito menos, atendem às peculiaridades de um espaço-tempo de lazer ou de convivência familiar. O problema é como administrar bem o mesmo espaço-tempo para a realização das atividades do trabalho e para dedicar à família, ao lazer e ao descanso. (p.115).

Nesse intuito, destacamos as especificidades que a EaD possui. Contrariando as expectativas da flexibilidade e facilidade, a EaD pode se tornar uma vivência difícil, solitária e sujeita a evasão. A partir disso, visualizamos uma EaD que atua conforme seu contexto histórico-social, onde existem as demandas docentes para uma articulação simultânea de uma lógica maior de atendimentos e a fragmentação como parte desse tipo de ensino.

Belloni (2012) apresenta então o futuro pós-fordista que nos países europeus como o avanço e expansão das TIC de forma “a apresentar mudanças sem precedentes na atividade econômica, e nos padrões de trabalho e de lazer” (p. 22) caracterizando esses mecanismos de avanço como perspectivas neoliberais. Nesse bojo, aparece o ensino a distância que apresentaria um “discurso legitimador de políticas de formação e treinamento” (p.23), sendo necessário o olhar vigilante para não cair no processo de massificação, e, ainda, buscar estratégias para se vivenciar um processo de qualidade.

D - Curso D - Formação Continuada - Especialização (Universidade F)

A Universidade F também participa da UAB desde 2005, quando esta nem era regulamentada e houve o lançamento do primeiro edital para executar o curso de Administração Piloto. Na justificativa de seu curso faz apenas apontamentos para a Educação Infantil, relacionando algo acerca das novas tecnologias no segmento referente aos objetivos.

O projeto se apropria de um dos discursos atuais enaltecendo o uso da tecnologia, como utilização de estratégia de expansão e ainda melhoria da educação e da formação docente.

Conhecer, fazer uso e ser multiplicador da tecnologia e da comunicação com o objetivo de aumentar a aprendizagem dos alunos. (p. 30)

O avanço tecnológico tem propiciado transformações nos aspectos cultural, social, educacional e simbólico nas sociedades contemporâneas. (p. 31)

Para Santos (2008), vivenciamos atualmente a ideologia do determinismo tecnológico, pois as TIC representam um ideário das políticas neoliberais, que se baseiam em fatores de desigualdades sociais, pois as mesmas ainda não conseguem ser acessíveis de forma igualitária, preponderantes para alcançar uma estabilidade. Nesse âmbito, a EaD entra como aliada nas discussões para a expansão do ensino superior, tendo as TIC como principais ferramentas a serem utilizadas.

Alves (2013), por sua vez, percebe o movimento de imersão ao qual a educação está sendo submetida com a proposição de políticas e práticas envolvendo as TIC, sendo parte desse processo evidenciado na formação docente pela EaD.

Sobre os ambientes virtuais, a IES compreende o aluno como componente preponderante das transformações no interior das metodologias educacionais.

O processo de aprendizagem pelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) sofre profundas transformações, desde a concepção, as metodologias e à forma de representar o discente na modalidade a distância. Diferente do modelo tradicional de ensino, a educação a distância depende radicalmente do aluno. O professor deixa de ser o centro do processo educacional, uma vez que seu conhecimento não poderá ser partilhado sem a interação do discente. (p. 34).

Sobre essa transformação no papel do professor, Dias e Leite (2014) concordam que, diante dos novos estilos de ensino e aprendizagem, a redefinição desse papel ocorre gradativamente; assim, o professor se permite atuar como moderador, orientador e mediador que apresenta, explica e redireciona as aprendizagens.

Dessa maneira, temos um modelo semelhante ao *single-mode* defendido por Peters (2006), com ênfase no aprendiz; nesse modelo, a educação de alunos seria individualizada no estudo até o alcance e enfrentamento de sua autonomia. Nesse modelo, o professor torna-se um facilitador do processo e o objetivo pedagógico geral pauta-se pela aquisição de conhecimentos pelo próprio aluno. Assim, cada parte do processo participa ativamente a fim de se chegar à autonomia e a novos conhecimentos.

E - Curso E - Formação Continuada - Especialização (Universidade B)

O formato do curso de especialização dessa IES apresenta traços de uma EaD constituída sob o enfoque da autoinstrução e da tutoria, modelo apresentado por Peters (2006).

Para a realização do curso, serão preparados ambientes virtuais onde serão previstas a realização de atividades síncronas e assíncronas, assim como serão disponibilizadas informações pertinentes ao curso, literatura para aprofundamento, entre outros, atendendo às especificidades de cada disciplina. (p. 03)

As atividades do curso serão feitas por meio da autoinstrução, encontros, debates e atividades culturais, acompanhadas por uma coordenação pedagógica e tutores acadêmicos presenciais e à distância. (p. 04).

Para Dias e Leite (2014), as atividades síncronas e assíncronas podem levar a um elevado patamar de entrosamento e comunicação entre alunos e professores, tendo em vista as diferentes tecnologias disponíveis atualmente, sobre a conquista da autonomia nos estudos, com ênfase na autonomia as autoras concordam que o aluno quem a desenvolve a partir das decisões e escolhas tomadas dentro do seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os RQeAD (BRASIL, 2007) o processo de ensino-aprendizagem na EaD, desenvolve-se a partir da flexibilidade que esse tipo de atividade proporciona, ou seja, a flexibilidade da EaD deve ocorrer diante do “ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino” (p. 6), dos objetivos, conteúdos, experimentações e avaliações propostas.

Para Peters (2006), a EaD é *sui generis*, desenvolve uma forma de estudar e ensinar bastante única, e o observado é que esse modelo de ensino se encaixa numa perspectiva tecnológica, vista a redução da distância entre professores e alunos por meio de artefatos tecnológicos. Dessa maneira, a didática da EaD, dentro dos PPC amplia seu alcance e se faz presente com um nível de comunicação a mais, utilizando-se das atividades síncronas e assíncronas.

F - Singularidades das propostas para a Educação a Distância

Diante do exposto, algumas singularidades podem ser percebidas, a partir de temas como a forma de se apresentar a educação a distância dentro dos cursos, o *Moodle*, a avaliação na EaD, a formação de quem atua na EaD e, ainda, a relação professor x tutor.

Iniciando pela maneira como é ministrada a introdução à educação a distância dentro dos cursos, foi esta uma das singularidades perceptíveis, vista a presença de um módulo desses em todos os cursos; entretanto, vamos verificar agora se esse módulo proporciona ao aluno apenas conhecimentos técnicos acerca do ambiente virtual ou se consegue ir além, propondo conhecimentos teórico-metodológicos sobre a EaD, Diante disso, observamos a ementa de cada um para saber se é possível identificar o que é indicado para estudos no módulo introdutório dos cursos dentro da modalidade a distância, ressaltando o fato de que as informações podem estar restritas, visto a limitação dos PPC.

Quanto à introdução da modalidade a distância no *Curso A - Formação Inicial – Licenciatura* observou-se que a disciplina introdutória do curso não trata apenas do ambiente

virtual de aprendizagem *Moodle*; pelo menos é o que se verifica na ementa. Traz elementos como a sociedade da informação, e recursos tecnológicos.

É importante que em cursos de formação de professores, sejam vivenciados momentos destinados à formação para EaD e em EaD; assim, os novos docentes, tem os seus saberes materializados. Para Tardif (2014), esses saberes curriculares integram igualmente a prática docente através da formação inicial e continuada.

Ao percebermos os módulos específicos sobre a EaD do *Curso B - Formação Continuada - Extensão*, observamos que seu módulo introdutório é, no geral, bem semelhante, salvo exceções do curso da Universidade D que, pela proposta, não prevê um Plano de Ação Educacional nesse primeiro momento e tem uma carga horária acrescida de 10 horas.

Esse modelo de introdução aos cursos a distância são bem característicos. Nada dialógicos, eles possuem carga horária mínima, e alguns conceitos básicos de EaD, a fim de uma ambientação geral, principalmente do aluno iniciante na modalidade. Peters (2012) apregoa o fato de que o processo de massificação ocorre quando um dos aspectos se refere à não formação adequada de quem vai estudar a distância, o que pode ocorrer pela condição social ou pelas estratégias culturais determinantes de aprendizado.

No *Curso D - Formação Continuada – Especialização*, não foi possível observar com clareza os conteúdos trabalhados no módulo introdutório de EaD; apenas, que este se dá em 30 h/a, constituindo-se como fator que limita a análise.

O *Curso C - Formação Continuada – Especialização, da Universidade E*, desenvolve quatro módulos específicos para a EaD, conforme abaixo:

Capacitação Tecnológica em EaD - 30 horas

Objetivo: O aluno deverá ter fluência tecnológica nas tecnologias educacionais em rede e, especificamente, no ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle*, mediando suas atividades de estudo com ferramentas de recursos e atividades.

PROGRAMA:

Módulo 1 - Perspectiva da EAD na UAB: panorama e contextos

- 1.1. Expansão e Interiorização do Ensino Superior Público, Gratuito e de Qualidade
 - 1.2. Política de Educação a Distância do Ministério da Educação: programas, ações e legislação
 - 1.3. Sistema UAB
 - 1.4. Formação Inicial e Continuada de Professores: perspectivas e possibilidades
- Atividade Unidade 1

Módulo 2 - Tecnologia Educacional Plataforma Virtual de Ensino-Aprendizagem (*Moodle*)

- 2.1. Tecnologia Educacional – O que é o *Moodle*?
- 2.1.1. O *Moodle* é um software livre e de código aberto
- 2.1.2. O *Moodle* utiliza como base tecnológica para seu funcionamento plataformas livres
- 2.1.3. O *Moodle* é um sistema escalável
- 2.1.4. O *Moodle* é organizado em categorias, sub-categorias e cursos
- 2.1.5. O *Moodle* é modular

- 2.1.6. O *Moodle* utiliza a concepção de perfil de usuários
- 2.1.7. O *Moodle* implementa uma série de ferramentas administrativas
- 2.2. Desenvolvendo uma Disciplina na Modalidade a Distância: funcionalidades do *Moodle*
 - 2.2.1. Organização dos Tempos Didáticos de uma Disciplina
 - 2.2.2 Gerenciamento dos Arquivos de uma Disciplina
 - 2.2.3. Iniciando a Disciplina: Estabelecendo a Programação das Aulas
- Atividade Unidade 2
 - Módulo 3 - Recursos Educacionais para EAD**
 - 3.1. Orientações pedagógicas para o planejamento e a produção do material didático
 - Plano de ensino
 - 3.2 A linguagem do material didático na modalidade a distância
 - 3.3. Conteúdos complementares
 - 3.4. Recursos
 - 3.5. A hipermídia no material didático
- Atividade Unidade 3
 - Módulo 4 - Atividades a Distância mediadas pelo Moodle**
 - 4. Atividades a Distância mediadas pelo Moodle
 - 4.1. Atividade Tarefas
 - 4.2. Atividade Fórum
 - 4.3. Atividade *Wiki*
 - 4.4. Atividade *Chat*
 - 4.5. Atividade *Blog*
 - 4.6. Atividade Lição
 - 4.7. Atividade Glossário
 - 4.8. Atividade Questionário
 - 4.9. Ferramentas de Pesquisas de Avaliação
- Atividade Unidade 4. (Universidade E - p. 40).

O modelo proposto por essa IES é único; sua proposta de *Especialização a Distância* discorre de forma criteriosa como, em quatro módulos, serão processadas as 30 horas/aulas destinadas à disciplina introdutória de EaD. A ementa conta não apenas com as ferramentas e recursos do *Moodle*, mas promove aspectos de formação docente necessários, como assuntos referentes a políticas educacionais, processos de expansão, sistema UAB e organização do trabalho docente. Dessa forma, compreendemos essa proposta de módulo introdutório como potencialidade dentro do desenvolvimento da EaD.

A proposta da Universidade B por sua vez, sugere uma ementa com abordagem bem delineada dentro dos objetivos do curso e da história da educação a distância. Nada além do esperado, propondo, entretanto, uma metodologia para o aluno enquanto ser ativo nesse processo de aprendizagem, e no desenvolvimento de competências.

Mattar (2012), por sua vez, acredita que as ementas e os planos de cursos devem ser apenas referências, ajustando-se ao ritmo da classe “interesses e dificuldades de seus alunos” (p. 52). Num olhar semelhante Sacristán (1998), aponta para o cuidado que se deve ter em relação à falta de autonomia na proposição de um currículo, visto que este gerar desinteresse e

falta de criatividade em alunos e professores, constituindo-se como uma prática sem reflexão e sem emancipação.

Um segundo aspecto comum é a metodologia: todos os cursos recorrem à ferramenta *Moodle* como Ambiente Virtual para as práticas curriculares. De acordo com Mendonça (2008),

A palavra Moodle refere-se ao acróstico: ‘*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*’ que é especialmente significativo para programadores e acadêmicos da educação. É também um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido freqüentemente pela perspicácia e pela criatividade (p. 69).

É no *Moodle*, criado em 2001, onde acontecem os chats (bate-papo), fóruns, mensagens instantâneas, ferramentas de postagem, comentários e reflexões dos cursos a distância e, no Brasil, sua escolha tem sido reforçada em função da UAB, tornando o processo de comunicação fator necessário para o diálogo e a interação virtual, refletindo, assim, a abordagem na qual o curso está inserido (MATTAR, 2012). Assim, percebemos que o professor se faz presente pelos materiais impressos, pelo ambiente virtual e ainda nos momentos de tutoria presencial os polos.

Sob a orientação dos RQEaD (BRASIL, 2007), percebemos nos projetos singularidade quanto às equipes multifuncionais presentes nas unidades de ensino, aos encontros presenciais como característica necessária, à definição de mídias a serem utilizadas, à constituição de polos como infraestrutura de apoio, e ainda a diferentes formas de avaliação.

Numa perspectiva de análise da avaliação como aspecto singular dentro dos cursos de EaD pesquisados, salientamos que, ao observar a leitura dos projetos pedagógicos, ainda observamos um resquício bastante tradicional na forma de avaliar; com certeza, a burocracia e o sistema ao qual estamos submetidos impregna esse tipo de visão de que, num curso a distância, alunos e professores reproduzem conhecimentos, mesmo mediados pelas tecnologias, tendo como resultados aqueles *velhos conhecidos*: um ensino empobrecido, alunos limitados nas suas interações e pouca manutenção de diálogos.

Entretanto, a proposta da avaliação da EaD é que ocorra o oposto, de modo a propiciar aos alunos experiências e relações entre o vivido e o estudado, refletindo uma postura docente e político-pedagógica em que se constroem conhecimentos processualmente. Isto é necessário para que se perceba a visão de avaliação adotada ou mencionada nos cursos de EaD.

Os cursos da Universidade A e da Universidade E apresentam um entendimento de que

o acompanhamento a distância favorece e estimula o aluno; havendo, pois, contato contínuo, é possível avaliar e estabelecer exigências para este.

Consideramos que a avaliação da aprendizagem é um processo sistemático, contínuo e cumulativo com vistas a incentivar os alunos a superarem desafios e requisitos mínimos exigidos para a sua aprovação. (Universidade E - p. 21)

Na EAD a avaliação funciona como um estímulo ao aluno, à sua aprendizagem e ao seu sucesso, pois favorece a autoconfiança já que durante o processo ele é informado sobre o seu progresso e/ou sobre os problemas a superar, de uma maneira contínua, cumulativa, abrangente e flexível.

É importante, portanto, desencadear um processo de acompanhamento a distância do aluno que possibilite informações sobre vários aspectos, dentre os quais:

- . graus de dificuldades encontrados na relação com os conteúdos estudados;
- . desenvolvimento das propostas de aprofundamento dos conteúdos;
- . estabelecimento de relações entre os conteúdos estudados e sua prática pedagógica;
- . uso de material de apoio e bibliografia;
- . participação nas atividades propostas;
- . interlocução com professores-orientadores e colegas;
- . pontualidade nos momentos presenciais, e na entrega dos trabalhos e no ambiente de aprendizagem Moodle de interação. (Universidade A - p. 31)

Entretanto, a manutenção das práticas curriculares apregoadas como essenciais para a boa avaliação se mantém.

A verificação da aprendizagem em cada disciplina será realizada através de instrumentos diversificados: provas escritas e orais, trabalhos, pesquisas, atividades laboratoriais, atividades de campo, relatórios e outros.

Nas avaliações formais serão exigidos um nível de síntese dos conteúdos abordados, estruturação e correção da linguagem, compatíveis com a qualidade acadêmica.

Ao final de cada disciplina haverá uma prova escrita a ser realizada presencialmente, no último encontro da disciplina. (Universidade A - p. 31)

Para Romão (1998), quando se fala em avaliação surgem inúmeros conceitos, cada um dos quais determinando uma concepção de educação. Para o autor, porém, é possível reduzir os diferentes conceitos de avaliação a dois grandes grupos, intitulados de acordo com as visões de mundo que os orienta: positivista ou dialética.

A visão positivista de avaliação é, de acordo com o autor, “baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos” (p. 58). Ele destaca, ainda, “a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados ao final de uma aula, ou de uma unidade didática”, [cuja] “função classificatória [...] deve sempre se referenciar em padrões socialmente aceitáveis e desejáveis” (ROMÃO, 1998, p. 63). Essa visão está, portanto, condicionada à avaliação somativa, abordada anteriormente.

Contrariamente a uma teoria positivista, porém, tendo conhecimento de suas vertentes (tradicional, somativa), a avaliação do curso pressupõe como base a teoria dialética e dialógica da avaliação. A finalidade dessa avaliação é diagnóstica, ou seja, “ela se volta para o levantamento das dificuldades discentes, com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou, até mesmo, de objetivos e metas” (*Idem*, p. 62).

Ainda sobre a Universidade A, cabe destacar outro elemento distintivo dentro da avaliação na modalidade a distância, o *feedback*.

Por meio do Sistema de Acompanhamento cada estudante receberá retorno individualizado sobre o seu desempenho, bem como orientações e trocas de informações complementares relativas aos conteúdos abordados em exercícios desenvolvidos, principalmente aqueles que tenham sido respondidos de forma incorreta, propiciando-se novas elaborações e encaminhamentos de reavaliação. (Universidade A - p. 26)

Conforme Kenski, Oliveira e Clementino (2006), “na avaliação formativa encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória” (p. 81). Ou seja, conseguir dar o *feedback* para esse aluno a distância é um dos elementos necessários para concretizar o processo online.

Assim, apesar de uma avaliação ainda pautada nos mecanismos e estratégias positivistas, é perceptível a potencialidade e o avanço com as tentativas de práticas mais progressistas e contínuas, apesar de sua complexidade.

A concepção perceptível de avaliação do *Curso E - Formação Continuada - Especialização* da Universidade B, a mesma apresenta-se como positivista e conteudista. Mattar (2012) acredita que na EaD conteudista, fordista e behaviorista, “o conteúdo e as atividades já estão propostos” (p.54), assumindo de alguma forma o lugar do professor na docência.

As avaliações serão realizadas de acordo com os Planos de Ensino de cada um dos/as professores/as responsáveis pelas disciplinas. Estes serão submetidos à aprovação do Colegiado do Curso de acordo com as normas vigentes na IES e deverão atender aos critérios de no mínimo uma avaliação presencial. Cada professor deverá apresentar, no Plano, estratégia para recuperação dos conteúdos por parte dos alunos que não conseguiram acompanhar as atividades de acordo com o cronograma-base, fixado para o Curso. (Universidade B - p. 5).

Percebe-se, portanto, a existência de um discurso progressista, muitas vezes fundamentado num paradigma construtivo, próprio de um processo interativo; mas, na prática, o que é possível observar é a repetição do modelo tradicional de ensino, baseado em avaliações que valorizam o acúmulo de conhecimentos e a memorização.

Em relação à Universidade F, identificamos uma característica no seu projeto que

evidencia um pouco mais de pesquisa acerca da EaD e da avaliação nos ambientes virtuais. O curso a distância deveria ter sua avaliação pautada na etapa processual e somativa.

A avaliação na modalidade a distância deve acontecer em duas etapas:

1- Processual – Será realizada pelo professor-tutor através da plataforma *moodle*, dos encontros presenciais (seminários temáticos) e pela verificação da qualidade das atividades realizadas e postadas, tais fóruns, chats, videoconferência, entrada e permanência no ambiente de aprendizagem (AVA).

2- Somativa – Este processo consiste na aplicação de prova escrita e/ou online, no qual o discente é avaliado pela quantidade de resposta corretas. As atividades avaliativas são processos pelo professor-formador, eventualmente pelo professor-tutor e devem priorizar o contexto social e o interesse do aluno em sua área de formação. (Universidade F - p. 35).

Lima e Faria (2008) ressaltam o quanto é importante definir a avaliação de um educando de EaD; elas acreditam que a avaliação na modalidade de EaD deve ocorrer em três momentos:

Avaliação Inicial: Momento em que o professor, orientador e tutor da disciplina poderão utilizar para levantamento dos conhecimentos prévios do seu grupo sobre o assunto, o que sabem e as expectativas sobre a disciplina. [...] Avaliação Formativa: Este momento deve servir ao professor formador como espaço de reflexão sobre as estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. [...] Avaliação Final da Disciplina: Será feita a avaliação final do discente com relação ao que foi trabalhado na disciplina. Não se deve esquecer que a avaliação final será presencial de acordo com a legislação vigente da EaD, bem como poderá ser interdisciplinar (p. 14).

Assim, torna-se possível prever um planejamento adequado da avaliação, resgatando elementos prévios do aluno, percebendo expectativas ao longo do processo e, ainda, efetivando, por meio de uma avaliação final, o que vem sem sendo percebido de forma processual.

Apesar de toda a expansão tecnológica, não se pode negar que a prática da avaliação tornou-se algo necessário a ser discutido nos cursos a distância, visto que a cada dia essa modalidade vem expandindo, principalmente quando associada ao avanço tecnológico e à formação de professores.

O último aspecto singular aos cursos pesquisados trata-se da organização docente, que se torna elemento limitador, visto que segue os parâmetros da UAB, com professores formadores e tutores (presencial e a distância), que instituem uma lógica fordista de divisão do trabalho na educação a distância pública brasileira.

O acompanhamento ao estudante se dará em vários níveis, a saber:

- . Pelo **Professor formador** da disciplina: de forma presencial
- . Pelos **Professores tutores a distância**: de forma presencial com cronograma de atendimento e a distância atendimento com atendimento online.
- . Pelo **Coordenador de Polo**: de forma presencial e permanente, assim como toda a infraestrutura do polo.
- . Pelos **Coordenadores** do curso: presencial e a distância na Coordenação do Curso.

Para cada disciplina será indicado 1 (um) **Professor Formador** que será auxiliado por (**tutores**) que estarão ligados ao seu polo de atividade, ou seja, dois professores - serão responsáveis pelo grupo de alunos do respectivo polo. (Universidade A - p. 27)

Os professores formadores são da Universidade e, ao serem escolhidos, passam por uma capacitação em EaD. Os tutores, por sua vez, são escolhidos por edital e precisam prioritariamente ter graduação ou pós-graduação na área das disciplinas, além de passar por curso formativo. É complexo ignorar esse modelo de formação docente proposto pela UAB e, conseqüentemente, seguido por inúmeras IES privadas.

Como um tutor que não participou do processo de elaboração do material consegue executar a prática reflexiva, dentro de um curso de formação continuada e inicial se a proposta foi pensada por outro? Pimenta e Anastasiou (2014), falam sobre isso quando abordam a execução do trabalho docente gestada pelas instituições sem a parceria dos professores: “reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social” (p.89).

Isso não deixa de aplicar-se aqui, pois, com a precarização do trabalho docente, estabelece-se uma dicotomia entre professores formadores e tutores, o que acarreta uma baixa qualidade no serviço prestado. Torna-se necessário “rever e modificar a precariedade da carreira docente nas instituições de ensino superior” (*Idem*, p. 89).

Para Peters (2012), há, ainda, uma diferença entre educação universitária a distância e educação universitária convencional; esta se reflete no corpo docente, tendo em vista o fato de que, para muitos, há simples diferenças, como a distância física e o uso intermitente das tecnologias, permanecendo tudo mais da mesma maneira. Essa visão simplista, sem compreensão da forma única de ensinar e aprender, reproduzindo o ensino presencial, produz uma atitude pedagógica inadequada para essa modalidade.

A aprendizagem aberta nos cursos analisados é retrato da precarização e divisão do trabalho docente; inicialmente, não percebemos um preparo efetivo do docente nem do aluno nem do tutor nos PPC. Não percebemos aspectos apontados por Peters (2012) como objetivos para a política educacional, objetivos humanitários, educação para as minorias, e uma educação científica continuada de qualidade.

Com um olhar crítico, Mattar (2012) argumenta que é necessário repensar essa estrutura organizacional, visto que o conteúdo dentro da EaD, é uma condição imprescindível para o bom desenvolvimento do aluno, pois é ali que se inicia o diálogo; entretanto, muitas vezes “as escolhas teóricas do professor conteudista, suas ideologias e suas leituras de mundo, nem sempre são compartilhadas com pelo professor ministrante”, ou tutor, a este cabe “executar a proposta pedagógica do outro”. (p.54)

Indo de encontro a esse modelo de docência na EaD, Belonni (2012) o caracteriza a partir da divisão do trabalho, referindo-se ao mesmo como processo fordista dentro da EaD.

Em consonância com a necessidade de redefinição das práticas docentes dentro da EaD, Lima, Faria e Desiderio (2013), concordam que o modelo de financiamento da EaD no Brasil, que ocorre via UAB, determina esse modelo, visto que, em geral, as bolsas para pagamento dos professores-tutores são entendidas como serviço extra, em decorrência de não haver vínculos empregatícios nem direitos trabalhistas com a IES, o que precariza o trabalho docente, fragmentando e massificando o modelo de EaD pública do país, reforçando o desmembramento do tripé ensino-pesquisa-extensão, tão necessário ao ensino superior.

Para Dourado (2013), um aspecto que vigora como fundamental na articulação entre formação e valorização docente são as condições de trabalho, que deveriam ocorrer dentro do padrão de qualidade mínimo descrito na LDB/96. Em outras palavras, “no campo educacional, é preciso repensar a formação, para estabelecer políticas mais orgânicas, sobretudo no cenário de disputas do papel do professor e da dinâmica formativa que se pretende garantir ao profissional.” (p. 376).

Mesmo nos editais de seleção para tutoria nas IES públicas “as exigências de formação estão muito aquém daquelas que os professores de cursos presenciais precisam ter”, complicando ainda mais a dicotomia presente “entre quem pensa, planeja e elabora os materiais pedagógicos e quem acompanha a execução dos cursos” (DOURADO; SANTOS, 2011, p. 183). Infelizmente, essas tem sido as estratégias que o Sistema define como balizadoras na EaD.

ASPECTOS CONCLUSIVOS: NOTAS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa se propôs analisar as propostas de formação docente a distância para a Educação Infantil por meio da Universidade Aberta do Brasil, caracterizando e identificando suas singularidades, limites e potencialidades. Para isso, observaram-se os aspectos concernentes à Educação Infantil e à EaD presentes nos projetos pedagógicos de curso ofertados pela UAB, fundamentando-se num referencial teórico acerca das políticas públicas, formação docente, currículo, educação a distância e Educação Infantil.

O trabalho trouxe perspectivas a respeito da formação docente, que entendemos determinantes no processo de constituição tanto da educação a distância como da Educação Infantil. Para isso, foi necessário resgatar aspectos históricos referentes a cada tema, como a legislação e políticas envolvidas e, a partir disso, compreender o quanto as políticas públicas e as regulamentações têm relação direta com a propagação e falsa democratização da educação a distância ou com a recente busca por uma valorização da Educação Infantil. O trabalho trouxe, ainda, a análise de dados da Universidade Aberta do Brasil.

Por meio da CAPES, houve a possibilidade de acesso aos projetos pedagógicos de cada curso voltado a Educação Infantil e, ainda, ao quantitativo de cursos ofertados entre o ano de homologação da UAB, em 2006, e o ano de 2014.

Os RQeAD (2007) consideram que a diferença entre educação presencial e educação a distância se baseia, principalmente, na forma como o conhecimento é construído e nos sistemas de gestão e operacionalização presentes na EaD. Assim, por força desses referenciais, entendemos que os projetos aqui expostos possuem “potencialmente” uma forma diferenciada de aprendizado; entretanto, cabe ressaltar que o foco das análises aqui pontuadas foi o que está escrito nos Projetos Pedagógicos de cada curso e instituição. Nesse sentido, não se baseia na observação e relato da prática, o que pode ser destacado como temática de futuras pesquisas.

No primeiro capítulo, *Educação a distância e Educação Infantil no Brasil: trajetórias, regulamentações e políticas públicas*, tivemos como objetivo proposto refletir sobre as trajetórias da Educação a Distância e Educação Infantil no Brasil, caracterizando-as.

Nesse momento da pesquisa avançou-se sobre os delineamentos e a trajetória da EaD e da Educação Infantil, abordando-se, ainda, as regulamentações e políticas públicas para a modalidade a distância e para o nível da Educação Infantil. No que tange à EaD, expusemos os modelos a serem referenciados durante a análise dos PPC e a percepção da necessidade de

políticas públicas formativas que entendam a EaD como possibilidade de educação de qualidade. Ainda nesse capítulo, estudamos a Educação Infantil como política pública que se expandiu nos últimos anos, percebendo a influencia de organismos multilaterais nesse novo cenário. Aqui houve, também, uma percepção da primeira infância, das concepções de infância e seu lugar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009).

O segundo capítulo, *Formação docente no Brasil: singularidades e desafios*, procura, por meio da temática *Formação de Professores, currículo e projeto pedagógico*, descrever e compreender o lugar da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no contexto das diretrizes e políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil. Diante desse objetivo, fez-se um apanhado acerca das políticas públicas para a formação docente. Para dar conta do objeto, trouxemos alguns conceitos de política e evidenciamos a influência do neoliberalismo sobre as políticas formativas, trazendo algumas políticas atuais que abarcam a temática, o que nos possibilitou a compreensão de alguns modelos de formação de professores.

A partir desse ponto, foram discutidos aspectos referentes a Projeto Pedagógico de Curso e Currículo, finalizando com as especificidades da formação de professores para a Educação Infantil e, ainda, uma reflexão sobre formação de professores a distância e o lugar da UAB nesse contexto histórico, político e educacional.

O ponto de partida para o terceiro capítulo três, *Formação de professores para a Educação Infantil na modalidade a distância: singularidades, limites e potencialidades*, teve como um dos objetivos mapear o cenário dos cursos ofertados por meio da Universidade Aberta do Brasil entre 2006 e 2014. Com essa finalidade, delineamos dois tópicos que trazem dados estatísticos e análises referentes à educação a distância no atual contexto brasileiro, todos eles frutos da coleta de dados realizada na CAPES.

O último tópico do terceiro capítulo propôs como objetivo caracterizar e analisar os aspectos concernentes a Educação Infantil e EaD, presentes nos os projetos pedagógicos de curso a distância para a formação docente para a Educação Infantil. Nesse momento da pesquisa, os projetos pedagógicos de curso tornaram-se centro da análise, vista a necessidade de se cumprir o objetivo geral da pesquisa. As análises foram feitas com o objetivo de evidenciar os pontos dentro dos PPC que eram limitadores, potenciais e singulares, levando-se em consideração as categorias de análise, EaD e Educação Infantil. Finalizada a pesquisa, podemos destacar os seguintes elementos: Educação a Distância, Educação Infantil, Formação Docente e a CAPES.

No que concerne à Educação a Distância, podemos elencar alguns pontos, como as normatizações efetivadas pelo Estado que vêm regulamentando a EaD no Brasil. A partir da pesquisa, percebemos que a educação a distância ofertada não está priorizando a democratização de acesso, com base na ocorrência do processo de sudestificação e consequente litoralização, além da privatização cada vez maior, decorrente de interesses políticos e financeiros.

Apesar de um dos objetivos do estabelecimento da UAB ser a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País, conclui-se que ainda existem desigualdades regionais de atendimento e oferta da EaD, principalmente quando observamos o processo de sudestificação e litoralização. Sabemos que a EaD se torna democrática pela utilização das TIC e seu poder de mobilização de pessoas, mas a desigualdade aqui ressaltada, fica por conta da baixa oferta de cursos nas regiões norte e centro-oeste e a concentração de mais de 50% de oferta nas regiões sudeste e nordeste. Dessa maneira, entende-se como necessidade a redução de tanta desigualdade no acesso.

Com isso, evidenciou-se, ainda, a relação direta das regulamentações estabelecidas pelo governo federal ao longo dos anos com as mudanças ocorridas na oferta de cursos da UAB como, por exemplo, o aumento da oferta de cursos tecnológicos após regulamentações governamentais que valorizavam a formação técnica, a priorização de cursos de especialização; após regulamentação do PNE, a própria oferta de cursos da Educação Infantil começa de fato após 2009, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Apesar da percepção de um diálogo entre as políticas estabelecidas e a oferta de cursos a distância via UAB, pouca atenção se percebe às pesquisas já concretizadas; o que se percebe é uma série de estudos feitos sobre diversos temas, com conclusões semelhantes, e pouca aplicabilidade nas políticas. Cabe aqui, ainda, o olhar de indignação sobre a falta de avaliação das políticas públicas; cada vez mais se projetam novas políticas, sem que se perceba o que deu errado, de fato, na política anterior. Diante disso, surge a necessidade de elaboração de políticas e regulamentação sólidas, principalmente para a modalidade a distância e a Educação Infantil, objetos estudados nessa pesquisa.

Uma crítica relevante dirige-se a uma das diretrizes propostas pelo RQEaD, que elenca a necessidade do curso de oferecer referencial teórico pedagógico e bases filosóficas para seu funcionamento. Na análise dos Projetos Pedagógicos, contudo, deparamos-nos com referenciais rasos acerca do objetivo proposto no curso, principalmente nas referências de educação a distância, possibilitando a conclusão de que os projetos pedagógicos de curso se

baseiam em práticas e vivências presenciais, necessitando ainda de uma ruptura com os atuais padrões.

Avançar nos modelos de curso a distância para poder avançar em qualidade de formação é outra necessidade a se satisfazer. Nosso país possui, hoje, uma formação pública a distância (UAB) que determina modelos a serem seguidos, também, e principalmente, pelas instituições privadas. Diante disso, manifesta-se uma necessidade urgente de abandonar os modelos muitas vezes desenvolvidos a partir de uma concepção fordista, no qual o trabalho se torna setorizado e sem diálogo entre as partes nele envolvidas. Assim, a formação a distância deixaria de evidenciar a baixa qualidade à qual vem sendo fortemente vinculada.

Ao repensarmos sobre a Educação Infantil, conscientizamo-nos da necessidade de se avançar nas políticas para esta, sendo necessárias discussões sobre as peculiaridades desse nível de educação, suas concepções e reestruturação da carreira docente por meio de investimentos em formação, visto que ainda temos a prevalência do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos abordado por Saviani (2011).

Sobre as últimas políticas com foco na Educação Infantil, pode-se problematizar ainda determinação do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) no que concerne ao atendimento de toda a parte referente a pré-escola, vista a necessidade de universalizá-la até 2016. Diante da lei, precisa-se de redirecionamento nas discussões sobre muitos aspectos, como o atendimento da creche, que também precisa ser ampliado e o direito de frequentar a creche em turno integral, visto que, para acomodar as crianças da pré-escola em sua totalidade, as instituições de Educação Infantil podem adotar medidas como a de turno parcial e o redirecionamento de vagas para espaços na escola de nível fundamental.

Por meio da pesquisa, sentiu-se a necessidade de um censo exclusivo da Educação Infantil, visto que o último aconteceu em 2002. Dessa forma, dados mais específicos concentrados num único instrumento viabilizariam o trabalho do professor pesquisador. Dessa maneira, este poderia alocar informações como quantitativo de população infantil no país e número de instituições privadas e públicas que atendem a Educação Infantil, escolas que estão oferecendo a pré-escola e, ainda, as demandas a serem atendidas. Esses são, com certeza, dados necessários à análise e formulação de políticas públicas para essa área.

Em relação aos conteúdos explicitados nos Projetos Pedagógicos de Curso das Instituições de Ensino Superior verificados, podemos inferir que a formação docente vem sendo relegada, já que fica evidente o desenvolvimento de cursos generalistas nos quais a Educação Infantil, embora adentre os temas propostos, o faz não de forma não evidente, específica. No entanto, quando comparada com a dos cursos específicos, percebe-se alguma

evolução, principalmente no que tange à discussões acerca das concepções de infância, apesar de esses aspectos a merecerem discussão mais detida e aprofundada.

Como se pôde perceber, as duas instituições, E e F, que promoveram cursos de especialização com foco na Educação Infantil conseguiram apresentar aspectos positivos em relação a concepções e formação docente, diferentemente do *Curso A de Formação Inicial*, que apesar de abordar aspectos da Educação Infantil, ainda teve sua abordagem de infância diluída nos objetivos e conteúdos do Ensino Fundamental. Enquanto isso, os outros dois cursos B e E, ofertados por três instituições (Universidades B, C e D), não conseguiram promover, de fato, conteúdos e formação especificamente para os docentes, mas ministraram os cursos para diferentes clientelas, o que gerou uma abordagem superficial no que concerne à infância.

Gatti (2010) ressalta que existe um desequilíbrio nos conteúdos formativos dentro das licenciaturas; para a autora, as:

Disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à “Educação Especial”, 3,8%. Nas ementas encontra-se o mesmo cenário ora descrito. Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares, bem como para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc., seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (p. 16).

Dessa maneira, observamos a necessidade de inserir conteúdos pedagógicos específicos nas licenciaturas. A nosso ver, enquanto pesquisadora, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é recente e pouco discutida, acarretando aos interessados na temática muitas dúvidas e incertezas, advindas de questões como a formação e compreensão das características infantis em seus aspectos de aprendizagem e desenvolvimento enquanto pedagogia da infância, numa perspectiva histórico, crítica e dialética. Entretanto, isso parte do fato que viemos de uma cultura pouco lúdica e com poucas vivências do que seria uma Educação Infantil de qualidade.

Para isso, intuímos ser urgente a inclusão de conteúdos relacionados à Educação Infantil nas matrizes dos cursos de Pedagogia e afins, equacionando os conteúdos básicos e as questões que emergem da prática docente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009), apresentam um currículo definido que orienta o trabalho pedagógico docente; entretanto, os modelos de formação docente devem possibilitar a superação técnica, para haver, assim, espaço para uma postura profissional reflexiva. Em relação às crianças, a integralização do currículo precisa priorizar infância e o desenvolvimento infantil.

Quando se pensa nos cursos de licenciatura, ainda surgem necessidades formativas gritantes, como disciplinas que agreguem o conteúdo sobre TIC e EaD, refletindo práticas que introduzam, de forma inovadora, o uso de metodologias com tecnologias digitais, ocasionando sua apropriação e reflexão sobre elas. Belloni (2012) acredita que “a integração de novas tecnologias na formação inicial dos professores permanece uma grande dificuldade, já que exige grandes investimentos e profundas mudanças nos sistemas de ensino superior responsáveis por esta formação” (p. 92).

Sobre a CAPES, a pesquisa nos revelou ainda ser necessária transparência em relação aos dados, visto que informações referentes a cursos e seus quantitativos deveriam ser coletados na própria plataforma. Se a CAPES assim atuasse, haveria um banco de dados com informações da demanda e atendimento por ano, o que possibilitaria transparência e o acesso do público, o que aumentaria a capacidade produtiva das pesquisas. Em relação a dados estatísticos, também é mínima a disponibilidade de dados sobre instituições, cursos e alunado o que impede uma ideia mais real do volume e da abrangência que o projeto vem assumindo no cenário nacional.

Neste momento percebeu-se, ainda, serem necessárias mais atividades formativas direcionadas à Educação Infantil, com a ampliação de editais e programas. A Capes, enquanto órgão governamental para políticas de formação docente, pouco tem contribuído para ações efetivas para a Educação Infantil, refletindo como esta é contemplada de forma marginalizada no interior da educação básica, e com baixo reconhecimento e prestígio em pesquisas na área. Cabe então, aqui, questionar como a Capes conseguirá manter a qualidade, tão efetiva e presente na pós-graduação, na formação para Educação Básica.

Diante das análises e considerações desta pesquisa, cabe refletir na possibilidade do encaminhamento de futuros estudos voltados para a temática, vista a escassa publicação sobre o tema e, ainda, a possibilidade de continuação desta pesquisa, por meio de novos projetos, que estudem como cada curso tem sido desenvolvido de fato e, ainda, deem continuidade à análise da oferta de cursos pela UAB.

Ainda neste momento, é preciso uma breve reflexão sobre o instrumento Projeto Pedagógico. Veiga (2003) entende que

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder (p. 277).

Na leitura dos projetos pedagógicos para a realização desta pesquisa, ficou claro como as Instituições de Ensino Superior ainda reproduzem valores sociais e dominadores. Em geral, os projetos pouco inovam e sempre se contradizem. Diante desse fato, é preciso não apenas formar bons professores com sólida base teórica, como fazer desse instrumento algo palpável e real diante dos docentes, visto que a percepção aqui construída é a de que a equipe designada para a construção dos projetos não percebe a necessidade de romper com a fragmentação do trabalho e de lutar em prol da autonomia e democratização educacional. O que percebemos são aspectos que fragilizam o poder sociopolítico do Projeto Pedagógico.

Ao finalizar esta pesquisa, ficou clara a necessidade dos PPC de cursos a distância voltados para formação em educação infantil, terem em seu referencial teórico clareza das concepções acerca dos cursos que delineiam, visto que isso reflete diretamente na formação dos novos docentes, e com a futura prática pedagógica dos mesmos. A necessidade da inclusão de conteúdos para a Educação infantil nas metodologias de ensino torna-se algo urgente a ser concretizado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; MORUZZI, Andrea Braga. O plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de. *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* / São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

ALLY, Mohamed. Foundations of educational theory for *online*. In: Terry Anderson; Fathi Elloumi. *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University, 2004

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. É possível exercer uma prática educativa baseada no pensamento complexo? In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs.). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; PETRAGLIA, Izabel Cristina. “Complexidade e Formação: algumas ideias norteadoras”. I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. [comunicação oral] Uninove, São Paulo, 23 - 25 set. 2009.

Disponível em:

<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SOF_ELP/Cleide%20Rita%20Silv%C3%A9rio%20de%20ALMEIDA%20e%20Izabel%20Cristina%20PETRAGLIA.pdf> Acesso em: 1º set. 2014.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. *14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Santos (SP), 14-17 de set. 2008.

Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2008/cd/artigos/552008112738PM.pdf>> Acesso: 03 jul. 2015.

_____. Evasão em cursos a distância: validação de instrumentos, fatores influenciadores e cronologia da desistência. 2007. 177 f. Programa de Pós- Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In: PRESTI, Oreste (Org.). *Educação a Distância: ressignificando práticas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ALVES, Lenice Miranda. A incorporação das TIC na formação de professores: formas e fins. In: TOSCHI, Mirza Seabra. (Org.). *Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: múltiplas visões*. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2013.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. *Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em Educação Infantil: contradições e possibilidades*. 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Natal, RN, 02 a 05 de Outubro de 2011.

ANDRADE, Luciane Sá de. *Formação de Professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação*. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com as crianças. In: _____; MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*. vol.22 n°.74 Campinas-SP. Abril de 2001.

_____; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: _____; _____. *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs). *Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: CEPED/ Editora PUC Goiás, 2011.

BARROS, Camila. SCRAMINGNON, Gabriela. CHAMARELLI, Luciana. CASTRO, Marina. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murchab de;(et all). Educação infantil, políticas públicas e o direito a infância: a experiência de Reggio Emilia. In: NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. *Políticas públicas para a educação no Brasil: infância, conselhos de educação e formação de educadores*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 267-283, Editora UFPR. 2004.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. *O modelo neoliberal e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BONETTI, Nilva. *A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996*. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, abril de 2004.

BRASIL. *A Educação Infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2013a.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. Formação de profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: _____. (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAMÕES, Maria Clara. TOLEDO, Leonor Pio Borges de. RONCARATI, Mariana. *Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias*. IN: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina. (orgs). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes; TURATO, Egberg Ribeiro. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínica qualitativa: aplicação e perspectivas. *Revista Latino-americana de Enfermagem*. USP, Ribeirão Preto: SP. Vol.17 nº 2. mar/abril. 2009.

CAMPOS, F. Itami. *Ciência Política: Introdução à teoria de Estado*. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em educação Infantil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Apresentação. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de; *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?*. Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educação e Sociedade*. vol.32 nº.114 Campinas, SP. jan./mar. 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira. DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001.

CATANI, Afrânio Mendes. LIMA, Lícínio L. AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, V.13 n. 01, Março/2008.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise dos pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4. ed., Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2003.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Vol. 15 – N. 2 - Maio a Agosto de 2007.

COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti de. *Revista Teoria e Prática da Educação*. v. 16, n. 1, p. 97-112, Janeiro/Abril 2013.

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, Jamil. Entrevista: Para especialistas, atual Plano Nacional de Educação "fracassou". *Escola Nova*, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>>. Acesso em: 27 dez.2014.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lúgia Silva. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RI, Vozes, 2014.

DIDONET, Vital. A Educação Infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB/1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

_____. Plano Nacional de Educação como política de Estado. In: _____. *Plano Nacional de Educação (2011 - 2020): avaliação e perspectivas*. 2. Ed. Goiânia: Editora UFG; Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. SANTOS, Catarina de Almeida. A educação a distância no contexto atual. In: _____. *Plano Nacional de Educação (2011 - 2020): avaliação e perspectivas*. 2. Ed. Goiânia: Editora UFG; Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011.

EASTON, D. *The Political System*. New York: Willey, 1953.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. AQUINO, Lígia Maria Leão de. (org.) *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIA, Juliana Guimarães. TOSCHI, Mirza Seabra. A formação de professores no contexto das tendências para internacionalização da educação superior a distância. *Inter-Ação*. Goiânia, v.36, nº1, p. 201 – 224, jan/jun.2011.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. 2. ed. [revista e ampliada], São Paulo: Ática, 2012.

FRANCO, Maria Elizabete Wilke. Educação e infância: uma cumplicidade. In: REDIN, Euclides, MULLER, Fernanda, REDIN, Marita Martins. *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. vol.28 nº.100 Campinas, SP Out. 2007

_____. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.*

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos* - ano 2 – nº 4 – Itajaí - SC, jan/abr 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. GUEDES, Adrienne Ogêda. BARBOSA, Silvia Néli. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças até três anos. IN: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina. (orgs). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. 1ºed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Legislação e políticas públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)* - v. 28, n. 3, p. 629-643, set./dez. 2012.

KENSKI, Vani Moreira / OLIVEIRA, Gerson Pastre de / CLEMENTINO, Adriana. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In: SILVA, Marcos / SANTOS, Edméia. *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Loyola, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*. Ano XX, nº 68, p.61-79. Campinas-SP. Dezembro de 1999.

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

_____; PINAZZA, Monica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Apezato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4.ed., Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2003.

_____. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4.ed., Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em Educação Infantil: Pedagogia X Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez. 1998.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, MirzaSeabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Ana Laura Godinho; RODRIGUES, Flavia Silvia. Um mapeamento das instituições de assistência a infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960. In: LIMA, Ana Laura Godinho; RODRIGUES, Flavia Silvia; RUFINO, Cesar (Orgs.). *Para uma história da reeducação e assistência a menores em Portugal e no Brasil dos séculos XIX e XX: discursos e instituições*. Lisboa: Educa, 2003. p. 7-26.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EaD*, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EaD. Produto 01 - Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior, 2014a.

_____. *Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012*, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Produto 02 - Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior, 2014b.

_____. *Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____. *Estratégias Cognitivas do Professor na Aprendizagem do Uso do Software Everest: Contribuições para uma metodologia de formação docente*. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

_____. FARIA, Juliana Guimarães; DESIDERIO, Mônica. Políticas e financiamento do ensino superior público no Brasil e as condições do trabalho docente a distância. In: TOSCHI, Mirza Seabra. (Org.). *Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: múltiplas visões*. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis-GO: Ed. UEG, 2013.

_____. _____. *Planejamento de material para cursos a distância: procedimentos e recursos tecnológicos*. Goiânia: CIAR; UFG, 2008.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N.; CATANI, Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro (orgs.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba, SP: EdUniso/RAIES, 2008, p. 45-72

LOBO, Édila Marta Miranda. *Unirede um caminho para a institucionalização da educação a distância*. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013.

LOPES, Janice Pereira. Educação a Distância e constituição da docência: formação para ou com as tecnologias? *Inter-Ação*. Goiânia, v.35, nº2, p. 275 – 292, jul/dez.2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2013.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, v. 27, n. 2, p. 165-184, maio/ago. 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MANINI, Daniela. A Crítica Feminista à Modernidade e o Projeto Feminista no Brasil dos anos 70 e 80. *Cadernos AEL*, n. 3-4, 1995/1996. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/141/151>. Acesso em: 24 maio 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica* – 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, João. *Tutoria e Interação em Educação a Distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAUÉS, Olgaís Cabral. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março de 2003 p. 89-117.

MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo. Introdução aos Estudos a Distância. In: *Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental: módulo introdutório*. Goiânia: CEGRAF / UFG, 2008.

_____. Submódulo 2 – Educação a Distância. In: *Aperfeiçoamento em Educação Integral e Integrada*. Universidade Federal de Goiás. Centro de Pesquisa Aplicada a Educação. Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010.

MERISSE, Antônio. Origens de instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, Antônio; JUSTO, José Sterza; ROCHA, Luiz Carlos; VASCONCELOS, Mário Sérgio. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p.25-51.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: Rocha, Eloisa A. C.; Kramer, Sonia (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3º Ed. – Campinas, SP: papirus, 2013.

MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: Litto, Fredric Michael. Formiga Marcos (Orgs). *Educação a distância: Estado da Arte*, vol.2 / 2ºed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

_____. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*. Ano 02, volume 02, número 04. agosto/dezembro de 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

_____. (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOÇO Anderson. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. *Revista Nova Escola*. Março de 2010. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>> Acesso em 02 de jan. 2015.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, 2011.

MORAES, Marialice. Serviços de apoio: Tutoria e Monitoria em Educação a Distância. In: *Formação de tutores em educação a distância*. Florianópolis: SEaD / UFSC, 2006.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; ARANTES, Valéria Amorim (org.); MORAN, José Manuel. *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

_____. O que é educação a distância. *Escolanet*, p. 1-4, 2002. Disponível em: <www.escolanet.com.br> Acesso em: 26 abr. 2014.

_____. *Formação de tutores em educação a distância*. Florianópolis: SEaD / UFSC, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NASCIMENTO, Denise de Souza. *A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA /Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.*

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Antônio Cabral. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação Superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB/1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais*. 2008. 323 p, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2008

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *O trabalho do professor de Educação Infantil*. 2ª ed. São Paulo: Biruta, 2014.

_____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Apezzato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____; LINO, Dalila Maria da Cunha. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *Educação em foco*. Juiz de Fora-MG. V. 13, n. 2, p. 9-29, set 2008/fev. 2009.

_____; Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: _____. KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Monica Apezato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003 - 2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP: 2012.

PEIXOTO, Joana. Mediação Pedagógica midiaticizada pelas tecnologias? *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n 1, p. 31-38, jan/ abr. 2011.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. 2 ed. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2012.

_____. *Didática do ensino a distância*. 3 ed. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances - Vol. III- UNESP/Presidente Prudente, SP*. Setembro de 1997.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

PINAZZA, Mônica Apezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Monica Apezato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. IN: KISHIMOTO, Tisuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso de Pedagogia: análise histórica e política*. V simpósio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente. 06 a 08 de dezembro de 2009. Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). Uberlândia - Minas Gerais. Disponível em:

<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>

Acesso em: 15 de fev de 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p.25-63, mar/ 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G. ; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

SANTANA, Djanira Ribeiro. *A função da mulher na Educação Infantil: mãe ou professora?* IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa - 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.16.pdf>

Acesso em: 16 de fev 2015.

SANTOS, Adriana Alves Moreira dos; SABBATINI, Marcelo. *A Presença e o Virtual na EAD: reflexão sobre o estágio supervisionado nesse contexto*. VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura. 20 - 22 de Nov. de 2013. Disponível em:

<http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/25977arq03589445467.pdf>

Acesso em: 01 de jul de 2015.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiésis Pedagógica* - v.9, nº.1; p.07-19; jan/jun. 2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 nº 40; p. 143-155; jan./abr. 2009.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 [Especial], p. 1231-1255, out. 2007.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia.(Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 3 ed. Campinas, SP: Ed. Papirus. 2006.

_____; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Revista Educação em Foco*. Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Ano 14 - n. 17 - julho de 2011 - p. 79-109.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SILVA, Camila Croso. AZZI, Diego. BOCK, Renato. *Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina*. 2007. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf> Acesso em: 2 jan. 2015

SILVA, Danielle Ayres. *Metodologia de Pesquisa*. 2001. Disponível em: <<http://www.rhemaeducacao.com.br/material/materialturma/854f7779b9092215989b6ef71df151e9.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2014.

SILVA, Maria Abádiada. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, p. 20-45, Ano 8, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 1º jan. 2015.

SOUZA, Solange Jobim e. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes de (Org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

_____.; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade mídia – Reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). *Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: múltiplas visões*. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO: Ed. UEG, 2013.

_____. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.) *Didática de uma Sociedade Complexa*. Goiânia: CEPED, 2011

_____. Currículo em educação a distância. In: Oreste Presti (org.) *Educação a Distância: ressignificando práticas*. Brasília: Liber livro, 2005a.

_____. Tecnologia e Educação: Contribuições para o Ensino. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005b. (Série-Estudos).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – *Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. 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.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf> Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. (org) Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível 14ª edição Papyrus, 2002.

_____. Avanços e Equívocos na Profissionalização do Magistério e a Nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WILDAVSKY, A. *Speaking Truth to Power: the art and craft of policy analysis*. Boston, Mass.: Little Brown, 1979.

DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

BANCO MUNDIAL. *Construir la Sociedad del Conocimiento: Nuevos Desafíos para La Educación Terciária*. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2003.

BRASIL. *CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf>> Acesso em: 07 de maio de 2015.

_____. *Censo da educação básica 2013*. Taxa de frequência de crianças de 0 a 6 anos a instituições escolares. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=3&op=0&vcodigo=CAJ318&t=taxa-frequencia-escola-creche-criancas-0>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *Censo escolar, 2013*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacaoprofessores/indicadores>>

_____. *Censo da Educação Superior 2013*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Publicado em 9 de setembro de 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Censo da educação básica 2012. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 21 de abril de 2015.

_____. *Censo da educação básica 2011*. Taxa de frequência de crianças de 0 a 6 anos a instituições escolares. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=3&op=0&vcodigo=CAJ318&t=taxa-frequencia-escola-creche-criancas-0>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 26 set. 2014.

_____. *Censo escolar, 2013*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacaoprofessores/indicadores>> Acesso em: 14 de fev 2015

_____. *Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998*. Institui as normas para oferecimento de cursos a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2014.

_____. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 11 jan. 2015.

_____. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em 09 jan. 2015.

_____. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009a*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 9 set. 2014.

_____. *Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de Abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1190.htm> Acesso em: 31 de abril de 2015.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013b.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília; MEC, SEB, 2010.

_____. *Documento da Conferência Nacional da Educação Básica* - CONEB, Ministério da Educação - MEC, 2008.

_____. *Lei nº 4.024*, 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. 24 dez. de 1961.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>

Acesso em: 01 de maio de 2015

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, edições câmara, 2011.

_____. *Lei nº 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Ministério da educação. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm> Acesso em: 27 dez 2014.

_____. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 1º jul. 2014.

_____. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11494.htm> Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. *Lei nº 12.056*, de 13 de outubro de 2009b. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>

Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 23 dez. 2014.

_____. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014* – Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 1 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Disposições sobre a UAB*. Universidade Aberta do Brasil, 2008. Disponível em:
<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:historico-&catid=6:sobre&Itemid=21>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação (e-MEC). *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados*. 2015. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/7>> Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 2002.

_____. Referencial de qualidade da educação superior a distância. Secretaria de Educação a Distância – MEC. Brasília, 2007.

_____. *Resolução nº1, de 3 de abril de 2001*. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>
Acesso em 17 de jan. 2016.

_____. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>>
Acesso em: 13 de set.2015.

_____. *Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969*. Define as habilitações do pedagogo.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>
Acesso em: 02 de Maio de 2015

_____. *Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007*. Proinfância. Ministério da Educação. FNDE.
Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>.
Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. *Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>
Acesso em: 24 de abril de 2015

_____. *Resolução CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>
Acesso em: 24 de abril de 2015

_____. *Parecer CFE nº 252 de 12 de maio de 1969*. Direcionava a formação do pedagogo.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf>
Acesso em: 02 de Maio de 2015

_____. *Parecer CNE/ CES nº 133/2001 de 30 de janeiro de 2001*. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf>
Acesso em: 03 de maio de 2015.

_____. *Programa Brasil Carinhoso*. 2012. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Disponível em:
<www.mds.gov.br/brasilemmiseria/brasil-carinhoso> Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 17 dez. 2014.

_____. *Portaria nº 318, de 02 de abril de 2009*. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em:
<<http://uab.capes.gov.br/index.php/legislacao-uab/18-portarias/143-portaria-nd-318-de-2-de-abril-de-2009>> Acesso em: 03 de abril de 2015.

_____. PR – Projeto de Resolução 25.03.2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Disponível em:
<file:///C:/Users/Man%C3%BA/Downloads/texto_referencia_form_prof.pdf>
Acesso em: 09 de junho de 2015.

UNESCO. *Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015*. Versão Preliminar. Publicação UNESCO, 2015.

Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/education_for_all_2000_2015_achievements_and_challengesefa_global_monitoring_report_2015summary/#.VUv8P45Viko> Acesso em: 01 de maio de 2015.

APÊNDICE A

QUADRO REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Após definição do projeto de pesquisa iniciamos a busca por teses e dissertações que pudessem fundamentar a revisão sistemática da pesquisa. A busca ocorreu entre os meses de novembro de 2014 e fevereiro de 2015, por meio dos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e ainda da ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação), por meio da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. O que nos possibilitou o seguinte panorama em relação a subsídios para a construção da análise do objeto e ainda justificativa da escolha do tema.

Site da CAPES	Descritores	Resultados encontrados	Resultados relacionados ao objetivo do estudo
	EaD	161	04
	Formação de Professores a Distância	195	08
	Políticas de Formação Docente a Distância	04	01
	UAB	44	02 / 1* repetido
	Formação de professores para a educação infantil	194	05

Site da ANPED	Descritores	GTs	Resultados encontrados	Resultados relacionados ao objetivo do estudo
	EaD / UAB	16	0	0
	Formação de Professores	08	2	2
	Políticas de Formação Docente	05	4	4
	Formação de professores para a educação infantil	07	5	5

Site da ANPAE	Descritores	Resultados encontrados	Resultados relacionados ao objetivo do estudo
	EaD		
	Formação de Professores a Distância		
	Políticas de Formação Docente a Distância	01	01
	UAB		
	Formação de professores para a educação infantil	05	05
Formação Docente	01	01	

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA CAPES

Site: CAPES (2010 - 2015)

Descritor: Formação de Professores a Distância

Resultados encontrados: 195

Resultados relacionados: 08

Ao utilizarmos a palavra-chave, Formação de Professores, encontramos um total de 4.310 trabalhos fazendo referência a esse tema, diante da grande quantidade, optou-se por refinar a busca para a seguinte palavra-chave: formação de professores a distância, o que resultou em 331 registros de busca, dentre esses refinamos a busca para *Área de Conhecimento: educação*, leque da nossa observação no presente trabalho, com isso nossa busca se pautou em 195 trabalhos entre dissertações e teses.

Diante das 195 pesquisas, muito apresentavam como cerne da pesquisa a prática pedagógica dentro da EaD, as tecnologias e mídias na EaD, estudos de caso de cursos de Pedagogia ofertados a distância e a inclusão digital do professor e mediação. Entretanto segue abaixo aqueles que a priori tem uma relação com o objeto de estudo.

Título 01	Educação a distância como política pública para a formação de professores da educação básica
Autor	Souza, Otaviani Luciano
Orientador	Stella Cecilia Duarte Segenreich
Instituição	Universidade Católica De Petrópolis
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Educação; Políticas Públicas; Formação de Professores
Objetivo	Analisar a utilização da educação a distância nas políticas públicas para a formação inicial de professores da educação básica

Título 02	Educação a distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?
Autor	Silva, Solonildo Almeida Da
Orientador	Maria Susana Vasconcelos Jimenez
Instituição	Universidade Federal Do Ceará
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Educação a distância (EaD)
Objetivo	Analisar a reestruturação da produção e do trabalho, bem como a condição mercadológica que a educação passou a assumir nessa nova ordem do capital, contextualizando o mercado educacional, e elucidando a problemática da mercantilização do ensino a distância frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e frente ao processo de precarização do trabalho docente.

Título 03	Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores.
Autor	Possolli, Gabriela E yng
Orientador	Maria Amelia Sabbag Zainko

Instituição	Universidade Federal Do Paraná
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Políticas de Educação Superior; Educação a Distância;
Objetivo	Propor pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a distância.

Título 04	A EaD nas políticas de formação continuada de professores
Autor	Vieira, Marcelo Pustilnik De Almeida.
Orientador	Vicente Rodriguez
Instituição	Universidade Estadual De Campinas
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Educação a distância; Formação continuada do professor; Políticas
Objetivo	Investigar a capacidade, ou adaptabilidade, dos professores da educação básica para participarem e aproveitarem adequadamente de cursos de formação continuada baseados na EaD utilizando como suporte tecnológico os computadores e a internet.

Título 05	As políticas públicas de formação de professores e o programa PROFORMAÇÃO
Autor	Freitas, Cristina Maria Ayroza.
Orientador	Anita Helena Schlesener
Instituição	Universidade Tuiuti do Paraná
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Políticas Educacionais; Formação De Professores;
Objetivo	Refletir sobre a formação de professores a partir do Programa PROFORMAÇÃO na modalidade EaD.

Título 06	Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa
Autor	Medeiros, Simone.
Orientador	João Ferreira De Oliveira
Instituição	Universidade Federal de Goiás
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Políticas Educacionais, Educação a Distância, Formação de professores;
Objetivo	Compreender como se conceberam e se instituíram os programas e as ações para a formação de professores da Educação Básica (EB), por meio das Políticas de Educação a Distância (EaD), no Governo Lula da Silva (2003-2010), no contexto das reformas educacionais em articulação com as transformações econômicas e políticas em curso no referido momento de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Título 07	As políticas públicas educacionais do governo Lula e a educação a distância
Autor	Aguiar, Sabrina Ferreira de.
Orientador	Marcia Gorett Ribeiro Grossi
Instituição	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica
Ano	2012
Palavras-chaves	educação a distância; políticas públicas educacionais; Governo Lula
Objetivo	Fazer um levantamento das políticas públicas educacionais brasileiras integrantes

	do Governo Lula (2003-2010), com foco na EaD. Identificando quais políticas públicas educacionais oferecem suporte para a realização de cursos a distância, quais oferecem a educação a distância propriamente dita, bem como a análise das principais características das políticas públicas educacionais que estão relacionados diretamente com a educação a distância, verificando a importância da EaD no Governo Lula
--	--

Título 08	O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil
Autor	Costa, Jociane Rosa De Macedo
Orientador	Marie Jane Soares Carvalho
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Análise do discurso, governamentalidade, ensino à distância
Objetivo	Problematizar os significados atribuídos no processo de institucionalização do campo da EaD no Brasil, visando percebê-los em sua articulação com determinadas "urgências" de "formação" de sujeitos e a regulação da população.

Site: CAPES (2010 - 2015)

Descritor: Políticas de Formação Docente a Distância

Resultados encontrados: 04

Resultados relacionados: 01

O resultado aqui alcançado se coincide com o título 05 do descritor: Formação de Professores a Distância.

Título 05*	As políticas públicas de formação de professores e o programa PROFORMAÇÃO.
Autor	Freitas, Cristina Maria Ayroza.
Orientador	Anita Helena Schlesener
Instituição	Universidade Tuiuti do Paraná
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Políticas Educacionais; Formação de Professores;
Objetivo	Refletir sobre a formação de professores a partir do Programa PROFORMAÇÃO na modalidade EaD.

Site: CAPES (2010 - 2015)

Descritor: UAB

Resultados encontrados: 44

Resultados relacionados: 02

Ao pesquisarmos o descritor acima, obtivemos um total de 82 resultados, diante disso optamos por refinar a busca para o campo *educação*, situado no site, dentre os quais nos gerou 44 resultados para a pesquisa. Ainda assim, observamos a existência de muitos estudos de caso, onde os autores estudam determinados cursos a distância em determinadas faculdades, e ainda a primeira tese, que se refere a um resultado coincidente com o título 03 do descritor: Formação de Professores a Distância.

Título 03*	Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores.
Autor	Possolli, Gabriela Eyng
Orientador	Maria Amelia Sabbag Zainko
Instituição	Universidade Federal Do Paraná
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Políticas de Educação Superior; Educação a Distância;
Objetivo	Propor pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a distância.

Título 10	Indicadores para a formação de pedagogos na educação a distância
Autor	Leal, Marcello Guimarães.
Orientador	Marcos Tarciso Masetto
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Tipo	Doutorado em Educação (Currículo)
Ano	2012
Palavras-chaves	Formação do Pedagogo, EaD, Educação, Indicadores de Formação
Objetivo	1) identificar e descrever indicadores para a formação de pedagogos na EaD, a partir da legislação vigente;(2) analisar os indicadores para a formação do pedagogo, a partir do proposto no Projeto Político Pedagógico de um curso de Pedagogia em EaD de uma universidade pública;(3) verificar a concepção de gestores e professores com relação aos indicadores para a formação do pedagogo em EaD;(4) apresentar contribuições para possíveis melhorias na formação do pedagogo na proposta de EaD

Site: CAPES (2010 - 2015)

Descritor: Formação de professores para a educação infantil

Resultados encontrados: 194

Resultados relacionados: 05

Sobre o descritor: Formação de professores para a educação infantil, foi possível obter 284 resultados entre teses e dissertações, refinou-se a busca para o campo *Área de Conhecimento: educação*, situado no *site*, o que desencadeou 194 resultados nos possibilitou a pesquisa.

Título 11	Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão
Autor	Silva, Rosangela Aparecida Galdi Da.
Orientador	Gilza Maria Zauhy Garms
Instituição	Universidade Estadual Paulista
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Educação infantil; Políticas públicas; Curso de pedagogia
Objetivo	Investigar a problemática da formação inicial do professor no que tange o processo de identificação das necessidades formativas e de pressupostos para a formação de docentes para a Educação Infantil.

Título 12	A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural
Autor	Almada, Francisco De Assis Carvalho De.
Orientador	Suely Amaral Mello
Instituição	Universidade Estadual Paulista
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Criança. Educação Infantil. Formação do professor
Objetivo	Analisar as implicações decorrentes das políticas educacionais nos processos de apropriação e objetivação, concernentes à formação do professor para a educação infantil.

Título 13	Formando-se professor (a) da educação infantil: a escola como contexto
Autor	Oliveira, Milena Paula Cabral De.
Orientador	Denise Maria de Carvalho Lopes
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Formação docente, Educação infantil, contexto escolar;
Objetivo	Investigar, na perspectiva dos professores(as) de uma instituição pública de Educação Infantil, as situações de interação profissional que se convertem em contexto de formação docente.

Título 14	Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010).
Autor	Brejo, Janayna Alves.
Orientador	Luis Enrique Aguilar
Instituição	Universidade Estadual de Campinas

Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Estudo Comparativo. Políticas de Educação Infantil. Políticas de Formação de Professores.
Objetivo	Estudar as políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil implementadas no Brasil e na Argentina, analisando-as comparativamente ao discurso oficial presente nestas políticas, na tentativa de compreender como foram elaboradas e aplicadas.

Título 15	Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica
Autor	Goularte, Nureive.
Orientador	Elizabeth Diefenthaler Krahe
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Professor; Formação; Educação continuada
Objetivo	Analisar as implicações resultantes da participação do docente da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professores, visando compreender sua influência para uma prática docente crítica e reflexiva.

Site: CAPES (2010 - 2015)

Descritor: EaD

Resultados encontrados: 161

Resultados relacionados: 04

Com o descritor acima encontramos 433 resultados de pesquisa, ao refinar a busca para o campo *Área de Conhecimento: educação*, situada no site, restringiu os resultados em 161, sendo 127 dissertações de mestrado acadêmico e 34 teses de doutorado.

Título 02*	Educação a distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?
Autor	Silva, Solonildo Almeida Da
Orientador	Maria Susana Vasconcelos Jimenez
Instituição	Universidade Federal Do Ceará
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Educação a distância (EaD)
Objetivo	Analisar a reestruturação da produção e do trabalho, bem como a condição mercadológica que a educação passou a assumir nessa nova ordem do capital, contextualizando o mercado educacional, e elucidando a problemática da mercantilização do ensino a distância frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e frente ao processo de precarização do trabalho docente.

Título 16	Educação a distância (EaD) via internet na formação de professores
Autor	Melo, Eva Rosane Magalhaes de.
Orientador	Leticia Carneiro Aguiar
Instituição	Universidade do Sul de Santa Catarina
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Política Educacional, Formação Professores, EaD.
Objetivo	Refletir sobre a Educação a Distância (EaD) via internet na formação de professores, buscando compreender a concepção de professor presente nesta modalidade de formação bem como a absorção de novos conhecimentos sobre a política de formação.

Título 17	Qualidade em Ead: uma análise da pesquisa científica nacional
Autor	Belmonte, Vanessa.
Orientador	Marcia Gorett Ribeiro Grossi
Instituição	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica
Ano	2011
Palavras-chaves	Educação a Distância. EaD. Qualidade em EaD. Pesquisa em EaD
Objetivo	Aprofundar a análise sobre qualidade em EaD, identificando o conteúdo das pesquisas científicas nacionais sobre este tema.

Título 18	Educação a distância: história, potencialidades e limites
Autor	Shitara, Perla Porto Leite.
Orientador	Jose Dias Sobrinho
Instituição	Universidade de Sorocaba
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação

Ano	2012
Palavras-chaves	Educação a distância. Educação superior. História da EaD
Objetivo	Contribuir para uma melhor compreensão dessa modalidade de ensino.

Título 03*	Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores.
Autor	Possolli, Gabriela Eyng
Orientador	Maria Amelia Sabbag Zainko
Instituição	Universidade Federal Do Paraná
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Políticas de Educação Superior; Educação a Distância;
Objetivo	Propor pressupostos formativos para compreender e atuar na formação de professores a distância.

Título 07*	As políticas públicas educacionais do governo Lula e a educação a distância
Autor	Aguiar, Sabrina Ferreira de.
Orientador	Marcia Gorett Ribeiro Grossi
Instituição	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica
Ano	2012
Palavras-chaves	educação a distância; políticas públicas educacionais; Governo Lula
Objetivo	Fazer um levantamento das políticas públicas educacionais brasileiras integrantes do Governo Lula (2003-2010), com foco na EaD. Identificando quais políticas públicas educacionais oferecem suporte para a realização de cursos a distância, quais oferecem a educação a distância propriamente dita, bem como a análise das principais características das políticas públicas educacionais que estão relacionados diretamente com a educação a distância, verificando a importância da EaD no Governo Lula

Título 06*	Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa
Autor	Medeiros, Simone.
Orientador	João Ferreira De Oliveira
Instituição	Universidade Federal de Goiás
Tipo	Doutorado em Educação
Ano	2012
Palavras-chaves	Políticas Educacionais, Educação a Distância, Formação de professores;
Objetivo	Compreender como se conceberam e se instituíram os programas e as ações para a formação de professores da Educação Básica (EB), por meio das Políticas de Educação a Distância (EaD), no Governo Lula da Silva (2003-2010), no contexto das reformas educacionais em articulação com as transformações econômicas e políticas em curso no referido momento de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Título 19	Educação a distância como política pública para a formação de professores da educação básica.
Autor	Souza, Otaviani Luciano.
Orientador	Stella Cecilia Duarte Segenreich
Instituição	Universidade Católica de Petrópolis
Tipo	Mestrado Acadêmico em Educação
Ano	2011
Palavras-chaves	Educação; Políticas Públicas; Formação de Professores.
Objetivo	Utilizar a educação a distância nas políticas públicas para a formação inicial de professores da educação básica.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ANPEd (2006 - 2013)

Revisão Sistemática no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Observando os textos publicados desde 2006, ano de efetivação da Universidade Aberta no Brasil. Não foi encontrado nenhum trabalho que fizesse referência a oferta de cursos a distância por meio da UAB, para educação infantil.

Pouco foi encontrado sobre as políticas de EaD, e formação docente na educação infantil. Alguns artigos, com certeza poderão ajudar como suporte teórico nas discussões sobre os temas abordados na pesquisa.

Os Grupos de Trabalhos (GT) pesquisados foram:

- GT 5: Estado e Política Educacional
- GT 7: Educação da criança de 0-6 anos
- GT 8: Formação de Professores
- GT 16: Educação e Comunicação

2006 29° ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	01
	O papel do poder legislativo na formulação das políticas educacionais OLIVEIRA, Rosimar de Fátima	
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	01
	Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil PORTO, Zélia Granja	
	GT 08 Formação de Professores	01
	A docência na educação profissional BURNIER, Suzana	
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

2007 30° ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	Nada relacionado à pesquisa
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	Nada relacionado à pesquisa
	GT 08 Formação de Professores	01
	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil AMBROSETTI, Neusa Banhara ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de	
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

2008 31° ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	Nada relacionado à pesquisa
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	02
	Título: Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua Autor: Fullgraf, JodeteBayer Gomes – UFSC	
	Infância e cidadania: ambigüidades e contradições na educação infantil	

	BARBOSA, Ivone Garcia ALVES, Nancy Nonato de Lima MARTINS, Telma Aparecida Teles	
	GT 08 Formação de Professores	Nada relacionado à pesquisa
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

2009 32º ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	01
	A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil	
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	Nada relacionado à pesquisa
	GT 08 Formação de Professores	Nada relacionado à pesquisa
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

2010 33º ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	Nada relacionado à pesquisa
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	01
	Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil CORSINO, Patricia. NUNES, Maria Fernanda Rezende.	
	GT 08 Formação de Professores	Nada relacionado à pesquisa
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

2011 34º ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	02
	Continuidades e rupturas na política educacional: indicadores do período 1995-2005 VIEIRA, Sofia Lerche.	
	A política de acesso a educação infantil nos últimos dez anos no estado da Paraíba MACÊDO; Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves.	
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	01
	Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades ALVES, Nancy Nonato de Lima	
	GT 08 Formação de Professores	Nada relacionado à pesquisa
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

2012 35º ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	Nada relacionado à pesquisa
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	Nada relacionado à pesquisa
	GT 08 Formação de Professores	Nada relacionado à pesquisa
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

2013 36º ANPED	GT 05 Estado e Política Educacional	Nada relacionado à pesquisa
	GT 07 Educação e Crianças de 0 a 6 anos	Nada relacionado à pesquisa
	GT 08 Formação de Professores	Nada relacionado à pesquisa
	GT 16 Educação e Comunicação	Nada relacionado à pesquisa

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ANPAE (2006 - 2014)

Revisão Sistemática no site da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE)

No site da ANPAE, tivemos acesso às publicações científicas da Associação por meio da *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), a busca ocorreu a partir de 2006 (Ano de homologação da UAB) foi observado desde a edição 22, nº 01.

Edição 22	2006	Jan. - Jun.	
		Jul. - Dez.	O financiamento da educação infantil no Brasil de 2003 a 2006 MARIA ESPERANÇA F. CARNEIRO e MARIA CRISTINA DUTRA MESQUITA
Edição 23	2007	Jan. - Abr.	
		Mai - Ago.	Nessa edição fala-se muito sobre a formação de professores para a educação básica e ainda as Diretrizes para o curso de Pedagogia
		Set. - Dez.	
Edição 24	2008	Jan. - Abr.	
		Mai - Ago.	
		Set. - Dez.	
Edição 25	2009	Jan. - Abr.	
		Mai - Ago.	
		Set. - Dez.	Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação Luiz Antonio Miguel Ferreira Gilza Maria Zauhy G
Edição 26	2010	Jan. - Abr.	Avaliação da educação e a formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas Adriana Richit
		Mai - Ago.	
		Set. - Dez.	
Edição 27	2011	Jan. - Abr.	
		Mai - Ago.	A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil Lenilda Cordeiro de Macedo, Adelaide Alves Dias
		Set. - Dez.	A parceria entre o poder público municipal e as Creches Comunitárias: A Educação Infantil em Porto Alegre Vera Maria Vidal Peroni, Maria Oflia Kroeff Susin
		Jan. - Abr.	Organismos multilaterais e educação a distância

Edição 28	2012		Raquel Aparecida Souza, Marcelo Soares Pereira da Silva
		Mai - Ago.	
		Set. - Dez.	Legislação e políticas públicas para a educação infantil: articulações com a formação docente Bianca Guizzo, Jane Felipe
Edição 29	2013	Jan. - Abr.	
		Mai - Ago.	
		Set. - Dez.	
Edição 30	2014	Jan. - Abr.	***
		Mai - Ago.	
		Set. - Dez.	

APÊNDICE B

CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



ESTADO DE GOIÁS

Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias - MIELT

Anápolis, 22 de Outubro de 2014.

CARTA DE APRESENTAÇÃO e AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado Senhora: Carmen Moreira de Castro Neves
Diretora da Educação Básica DEB/CAPES

O Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT - UEG) vem por meio dessa, solicitar autorização para a mestranda Emanoela Celestino Almeida Ramos ter acesso e coletar dados junto à Diretoria de Educação Básica na CAPES no que diz respeito aos projetos de cursos a distância de formação docente voltados para a educação infantil sejam eles extensão, formação continuada, especialização, licenciatura e outros, a fim de subsidiar sua dissertação de mestrado.

Todos os dados serão coletados mediante a autorização da Diretoria de Educação Básica – DEB-CAPES, lembrando que serão guardados em sigilo, e todas as informações utilizadas dos projetos terão os dados da instituição definidos por códigos para manter o anonimato dos dados coletados, bem como o nome da Instituição.

A mestranda é pesquisadora da linha de pesquisa 1: educação, escola e tecnologias, cujo o projeto de pesquisa se intitula: “As atuais políticas públicas de formação docente a distância para educação infantil: modelos e concepções” sob a orientação da professora Dr^a. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

Certos do atendimento, agradecemos.
Atenciosamente,

Prof. Dr^a. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Autorização de pesquisa:

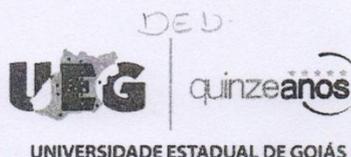
Nome: _____

Data: ____/____/2014 Identidade: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



ESTADO DE GOIÁS

Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - MIELT

Anápolis, 23 de Outubro de 2014.

Ofício. MIELT/ Campus de CSEH/ 011/2014.
Assunto: Solicitação para realização de pesquisa de campo

Da: Coordenação MIELT/UnUCSEH-Anápolis
Profa. Dr.^a Débora Cristina Santos e Silva

Para: Direção Geral da UAB/DED/CAPES
Sr. Jean-Marc Georges Mutzig

Prezado Senhor,

O Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás vem, neste ato, solicitar autorização para a mestranda Emanuela Celestino Almeida Ramos coletar os dados que fundamentarão a elaboração da sua dissertação de mestrado na Diretoria de Educação a Distância da CAPES/MEC.

A mestranda é pesquisadora da Linha de Pesquisa: educação, escola e tecnologias, cujo projeto de pesquisa se intitula: "As atuais políticas públicas de formação docente a distância para educação infantil: modelos e concepções.", sob a orientação da Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

Certos do atendimento, antecipamos os nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

RECEBIDO	
Nome Legível: <i>Adriane</i>	
Data: 7 / 11 / 14	
Hora: 10 - 53	
2022-6814	

[Assinatura]
Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Orientadora

[Assinatura]

APÊNDICE D

CURSO E IES NO SISTEMA UAB (2008 – 2014)

Cursos UAB – 2008

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	UFMS / UFRRJ / UFMT / UFPI / UFSC UFMS / UFC	53	Bacharelado
Administração Piloto	UFC/ UFPI/ UFSC	27	Bacharelado
Administração Pública	UFOP	11	Bacharelado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade	UFMS	11	Tecnólogo
Artes Plásticas	UFAM	04	Licenciatura
Artes Visuais	UFES, UFG, UNIMONTES	29	Licenciatura
Artes Visuais PROLIC II	UNB/ UFRGS	03	Licenciatura
Ativação de Processo de Mudanças na Formação	FIOCRUZ	06	Especialização
Biologia	UFPA/ UFMG/ IFPA/ UFPI/ UFT	18	Licenciatura
Ciências Agrárias	UFAM/ UFPB	09	Licenciatura
Ciências Biológicas	UENF/ UERJ/ UFPB/ UFRJ/ UFSC/ UNIMONTES	30	Licenciatura
Ciências Contábeis	UFES/ UFSC	29	Bacharelado
Ciências Econômicas	UFSC	11	Bacharelado
Ciências Naturais	UFPB	06	Licenciatura
Ciências Naturais e Matemática	UFMT	03	Licenciatura
Ciências Sociais	UNIMONTES	04	Licenciatura
Computação	UFRPE	08	Licenciatura
Controle da Gestão Pública	UFSC	04	Especialização
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	06	Especialização
Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise e Medicina	UFES	11	Aperfeiçoamento
Educação a Distância	UNEB	08	Especialização
Educação Ambiental	UFMS	05	Especialização
Educação do Campo	IFPA	09	Especialização
Educação Empreendedora	UFSJ	05	Especialização
Educação Especial	UNIRIO	01	Especialização
Educação Física	UFAM	13	Licenciatura
Educação Musical	UFSCAR	03	Licenciatura
Educação Tecnológica	CEFET - RJ	04	Especialização
Educação: Métodos e Técnicas de Ensino	UTFPR	02	Especialização
Empreendedorismo e Inovação	UFF	10	Sequencial
Engenharia Ambiental	UFSCAR	05	Bacharelado
Ensino de Artes Visuais	UFMG	07	Especialização
Ensino de Ciências	UFF	08	Especialização
Ensino de Ciências e	UFRPE	13	Especialização

Matemática			
Ensino de Ciências por Investigação	UFMG	03	Especialização
Esporte e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiências	UFJF	07	Especialização
Estratégia Saúde da Família	UFMG	16	Especialização
Facilitadores de Educação Permanentes em Saúde	FIOCRUZ	10	Aperfeiçoamento
Filosofia	UFPI/ UFSC	05	Licenciatura
Filosofia e Psicanálise	UFES	14	Especialização
Física	IFPA/ UEM/UFC/ UFES/ UFG/ UFJF/ UFPI/ UFRJ/ UFSM	59	Licenciatura
Formação de Professores para Tradução Literária	UFSC	03	Especialização
Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem	UFMG	08	Especialização
Geografia	IFPA/ UNIMONTES	06	Licenciatura
Geografia	UFMG	04	Bacharelado
Geografia PROLIC II	UFSM	06	Licenciatura
Gerência de Conteúdo para Web – com ênfase em softwares livres	UFRR	08	Sequencial
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	02	Especialização
Gestão de Agronegócios	UFES	11	Especialização
Gestão de Arquivos	UFSM	01	Especialização
Gestão de Pessoas e Projetos Sociais	UNIFEI	02	Especialização
Gestão de Projetos de Investimento em Saúde	FIOCRUZ	07	Aperfeiçoamento
Gestão do Meio Ambiente: educação, direito e análise ambiental	UFJF	07	Especialização
Gestão Educacional	UFSM	06	Especialização
Gestão em Saúde	FIOCRUZ	15	Especialização
Gestão Escolar	UNICENTRO	07	Especialização
Gestão Pública	IFSC	04	Tecnólogo
Gestão Pública Municipal Integrada	UFJF	09	Especialização
História	UFS/ UNB/ UNIMONTES	15	Licenciatura
Letras/Espanhol	UFC/ UFSC/ UNIMONTES	14	Licenciatura
Letras/Inglês	UFC/ UNIMONTES	15	Licenciatura
Letras – Língua Inglesa PROLIC II	UFRGS	01	Licenciatura
Letras/ Português	UFC/ UFPA/ UFPB/ UFPE/	68	Licenciatura

	UFSC/ UFSM/ UNIMONTES/ UNIR		
Letras / Português-Espanhol	UFMS	04	Licenciatura
Logística	UFES	10	Especialização
Matemática	IFCE/ IFPA/ UFBA/ UFC/ UFF/UFJF/ UFMS/ UFPA/ UFPB/ UFPEL/ UFPI/ UNB/ UNIRIO	155	Licenciatura
Matemática	UFSJ	12	Especialização
Metodologia do Ensino Fundamental	UFG	08	Especialização
Pedagogia	IFPA/ UEM/ UERJ/ UFMG/ UFMS/ UFMT/ UFOP/ UFPB/ UFPEL/ UFPI/ UFSCAR/ UFSM/ UNIMONTES/ UNIRIO	128	Licenciatura
Pedagogia – licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental	UNIR	04	Licenciatura
Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância	IFF	16	Especialização
Práticas de Letramento e Alfabetização	UFSJ	17	Especialização
Práticas de Pedagogia	UFOP	03	Especialização
Química	IFMT / IFPA/ UENF/ UFC/ UFES/ UFMG/ UFPI/ UFS/ UNB	54	Licenciatura
Saúde Indígena	UNIFESP	06	Especialização
Saúde Pública	IFPA	05	Tecnólogo
Sistema de Informação	UFPI/ UFRPE/ UFSCAR	23	Bacharelado
Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação	IFPA	06	Tecnólogo
Tecnologia em Hotelaria	IFCE	06	Tecnólogo
Tecnologia em Sistema para Internet	IFMT	05	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF	20	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas para Internet a Distância	IFSUL	02	Tecnólogo
Tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental	UFJF	08	Especialização
Tecnologias no Ensino de Matemática	UFF	35	Especialização
TIC – Aplicação à Educação	UFSM	04	Especialização
Vigilância Sanitária	FIOCRUZ	01	Aperfeiçoamento

Quadro A1: Cursos UAB – 2008

*Cursos novos em relação ao ano anterior de cor azul

Fonte: Elaborado pela autora

Cursos UAB – 2009

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	UFG/ UFMA/ UFRRJ	25	Bacharelado
Administração Piloto	UFPI/ UFC	5	Bacharelado
Administração Pública	UEG/ UEM/ UEMA/ UEMS/ UEPB/ UESPI/ UFAL/ UFAM/ UFJF/ UFMT/ UFOP/ UFPA/ UFRPE/ UFS/ UFSC/ UNIMONTES	94	Bacharelado
Artes Cênicas	UFG	04	Licenciatura
Artes Visuais	UECE/ UFG/ UNB/ UNIMONTES	21	Licenciatura
Artes Visuais Digitais	UFRPE	01	Licenciatura
Ativação de Processo de Mudanças na Formação	FIOCRUZ	06	Especialização
Biologia	UFAL/ UFPA/ UESC/ UFPI/ UNB/ UNEB	26	Licenciatura
Ciências Agrárias	UFPB	13	Licenciatura
Ciências Biológicas	UECE/ UEG/ UEM/ UENF/ UERJ/ UFMA/ UFMS/ UFPB/ UFRJ/ UFRN/ UFS/ UFSC/ UNEMAT/ UNIFAL-MG/ UNIMONTES	81	Licenciatura
Ciências Contábeis	UFSC	04	Bacharelado
Ciências da Computação	UNB	06	Licenciatura
Ciências Econômicas	UFSC	02	Bacharelado
Ciências Naturais	UFPB	03	Licenciatura
Ciências Naturais – Habilitação: biologia, física, química.	UEPA	08	Licenciatura
Ciências Naturais e Matemática	UFMT	05	Licenciatura
Computação	UECE/ UFRPE	15	Licenciatura
Controle da Gestão Pública	UFSC	04	Especialização
Controle da Gestão Pública Municipal	UFSC	06	Especialização
Cuidado Pré-Natal	UNIFESP	05	Especialização
Cuidados Primários em Oftalmologia, Reflexo Vermelho e Fundo de Olho	UNIFESP	05	Aperfeiçoamento
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar	UNB	09	Especialização
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	10	Especialização
Didático-Pedagógica para a	UFPE	03	Especialização

Educação em Enfermagem			
Dimensões da Humanização: Filosofia, Psicanálise e Medicina	UFES	02	Aperfeiçoamento
Direito Ambiental	UFMT	03	Especialização
Educação a Distância	UNEB	01	Especialização
Educação Ambiental	IFPA/ UFES/ UFF/ UFMT/ UFPR/ UFRPE/ UFSJ/ UNIFESP	73	Aperfeiçoamento
Educação Ambiental	UFBA	07	Extensão
Educação Ambiental e Geografia do Semi-árido numa Abordagem Interdisciplinar	IFRN	06	Especializações
Educação de Jovens e Adultos	IFSC/ UEMA/ UFF/ UFPR/ UFSC/ UFU/ UNICENTRO/ UNIMONTES	65	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	UFBA	05	Extensão
Educação de Jovens e Adultos	UNB/ UFMS	06	Especialização
Educação do Campo	UFPA/ UEMA/ UFAL/ UFES/ UFMS/ UFPR/ UNIMONTES	61	Especialização
Educação do Campo	UFPEL	08	Licenciatura
Educação e Saúde	UFMS	04	Especialização
Educação Especial	UNIRIO	29	Especialização
Educação Étnico-Racial	IFPA/ UFF/ UFSJ/ UNIMONTES	32	Aperfeiçoamento
Educação Étnico-Racial	UFBA	05	Extensão
Educação Física	UEPG/ UFG/ UNB/ UNEB/ UNIFAP	27	Licenciatura
Educação Física Escolar	UEPG	01	Especialização
Educação Integral e Integrada	IFPA/ UEMS/ UFG/ UFPR/ UFSC/ UNIMONTES	46	Aperfeiçoamento
Educação Matemática: dimensões teórico/metodológicas	UEPG	03	Especialização
Educação Musical	UFSCAR	03	Licenciatura
Educação para Diversidade e Cidadania	IFPA/ UEMS/ UFMS/ UFOP/ UFSC/ UNESP/ UNICENTRO/ UNIMONTES	45	Aperfeiçoamento
Educação para as Relações Étnicas Corraciais	UFMT	06	Aperfeiçoamento
Educação: métodos e técnicas de ensino	UTFPR	02	Especialização
Empreendedorismo e Inovação	UFF	11	Sequencial
Enfermagem	UFJF	09	Licenciatura
Engenharia Ambiental	UFSCAR	04	Bacharelado
Ensino de Artes Visuais	UFMG	05	Especialização
Ensino de Ciências	UTFPR	07	Especialização

Ensino de Ciências por Investigação	UFMG	01	Especialização
Espaços e Possibilidades para Educação Continuada	IFSUL	02	Especialização
Especialização para Professores de Matemática	FURG	05	Especialização
Esporte e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiências	UFJF	08	Especialização
Estratégia Saúde da Família	UFMG	08	Especialização
Facilitadores de Educação Permanentes em Saúde	FIOCRUZ	11	Aperfeiçoamento
Filosofia	UEMA/ UFPI	37	Licenciatura
Filosofia e Psicanálise	UFES	01	Especialização
Física	IFPA/ UECE/ UESC/ UFAL/ UFC/ UFG/ UFJF/ UFPI/ UFRJ/ UFRN/ UFRPE/ UFS/ UFSC/ UNEMAT/ UNIFEI	94	Licenciatura
Física para Educação Básica	UFRGS	05	Especialização
Formação de Professores em Matemática	UFSC	10	Especialização
Formação Pedagógica	UEMA	17	Formação Pedagógica
Gênero e Diversidade na Escola	FURG/ IFPA/ UEG/ UEMA/ UEPG/ UFAL/ UFG/ UFMA/ UFMG/ UFMS/ UFOP/ UFPA/ UFPB/ UFPE/ UFRPE/ UFSC/ UFSCAR/ UNB/ UNESP/ UNIMONTES	183	Aperfeiçoamento
Genética para Professores do Ensino Médio	UFPR	04	Especialização
Geografia	IFPA/ UEPB/ UEPG/ UFRN/ UFS/ UNB/ UNEB	52	Licenciatura
Gestão Ambiental	IFRN	02	Tecnólogo
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	03	Especialização
Gestão de Arquivos	UFSM	03	Especialização
Gestão de Bibliotecas Escolares	UFSC	04	Especialização
Gestão de Pessoas e Projetos Sociais	UNIFEI	04	Especialização
Gestão de Projetos de Investimento em Saúde	FIOCRUZ	10	Aperfeiçoamento
Gestão Educacional	UFSM	06	Especialização
Gestão Educacional: Organização Escolar e Trabalho Pedagógico	UEPG	07	Especialização
Gestão em Enfermagem	UNIFESP	11	Especialização
	FIOCRUZ/ UEG/ UEM/		

Gestão em Saúde	UEMA/ UEPB/ UESPI/ UFAL/ UFAM/ UFS/ UFJF/ UFPI/ UFPR/ UFS/ UFT/ UFU/ UNIMONTES/ UPE	118	Especialização
Gestão Pública	UEG/ UEM/ UEMA/ UEPB/ UESPI/ UFAL/ UFAM/ UFPI/ UFPR/ UFRN/ UFRPE/ UFS/ UFT/ UFU/ UNIMONTES	86	Especialização
Gestão Pública	IFSC	03	Tecnólogo
Gestão Pública Municipal	UEG/ UEM/ UEMA/ UEMS/ UEPB/ UESPI/ UFAL/ UFAM/ UFJF/ UFPI/ UFPR/ UFRN/ UFS/ UFT/ UFU/ UNIMONTES	86	Especialização
Gestão Pública Municipal Integrada	UFJF	17	Especialização
História	UEPG/ UFRPE/ UFS/ UNB/ UNICENTRO/ UNIRIO	59	Licenciatura
História, Arte e Cultura	UEPG	02	Especialização
Hotelaria	IFAL	02	Tecnólogo
Informática	IFES/ IFMA	17	Licenciaturas
Informática em Saúde	UNIFESP	10	Especialização
Informática Instrumental para Professores da Educação Básica	UFRGS	05	Especialização
Informática na Educação	UFMT	04	Especialização
Letras/Espanhol	UESPI/ UFC/ UFPE/ UFPEL/ UFSM/ UNEB/ UNIMONTES	61	Licenciatura
Letras/Inglês	UFC/ UFSC/ UNEB	21	Licenciatura
Letras/ Português	IFAL/ UEPA/ UESC/ UFC/ UFPA/ UFPB/ UFPE/ UFRPE/ UFS/ UFSM/ UNB/ UNEB/ UNIMONTES/ UPE	89	Licenciatura
Letras / Português-Espanhol	UEPG/ UFMS	17	Licenciatura
Letras / Português - Inglês	UEM	06	Licenciatura
Literatura e Ensino	IFRN	06	Especialização
Matemática	IFCE/ IFPA/IFPE/ UECE/ L/ UFC/ UFF//UFJF/ UFMA/ UFMG/ UFMS/ UFOP/ UFPA/ UFPB/ UFPE/ UFPI/ UFRN/ UFS/ UFSC/ UNEB/ UNIFAP/ UNIRIO	211	Licenciatura

Matemática, Mídias Digitais e Didáticas: tripé na formação dos professores de matemática	UFRGS	07	Especialização
Metodologia do Ensino Fundamental	UFG	15	Especialização
Música	UNB	09	Licenciatura
O Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar	IFRN	06	Especialização
Pedagogia	IFPA/ UEMA/UEPA/ UEPG/ UERJ/ UESC/ UFAL/ UFJF/ UFMA/ UFMS/ UFMT/ UFOP/ UFPB/ UFPI/ UFPR/ UFRPE/ UFSCAR/ UFSM/ UFU/ UNB/ UNEB/ UNIMONTES/ UNIRIO	203	Licenciatura
Pedagogia – Licenciatura Plena em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)	UECE	08	Licenciatura
Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural	UFRGS	13	Tecnólogo
Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância	UFF	17	Especialização
Política e Gestão Educacional em Redes Públicas	UFPE	06	Especialização
Química	IFMA/ IFMT/ IFPA/ UECE/ UEMF/ UFC/ UFJF/ UFMA/ UFPI/ UFRJ/ UFRN/ UFS/ UNEB/ UNIFAL-MG	69	Licenciatura
Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura	FURG	05	Especialização
Saúde para Professores da Educação Fundamental e Médio	UFPR	05	Especialização
Saúde Pública	IFPA	01	Tecnólogo
Sistema de Informação	UFAL/ UFPI/ UFSCAR	13	Bacharelado
Sociologia	UFSM	05	Licenciatura
Teatro	UNB	11	Licenciatura
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema	IFES	13	Tecnólogo
Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação	IFPA	01	Tecnólogo
Tecnologia em Gestão Ambiental	IFPE	04	Tecnólogo
Tecnologia em Hotelaria	IFCE	07	Tecnólogo
Tecnologia em Sistema para Internet	IFMT	08	Tecnólogo

Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF	26	Tecnólogo
Tecnologia Sucroalcooleira	UFSCAR	03	Tecnólogo
Tecnologia Aplicada ao Ensino de Biologia	UFG	07	Especialização
Tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental	UFJF	15	Especialização
Tecnologias no Ensino de Matemática	UFF	35	Especialização
Teorias e Práticas na Educação	UNIFAL-MG	05	Especialização
TIC – Aplicação à Educação	UFSM	06	Especialização
Turismo	UFRRJ	08	Licenciatura
Vigilância Sanitária	FIOCRUZ	03	Aperfeiçoamento

Quadro A2: Cursos UAB – 2009

*Cursos novos em relação ao ano anterior de cor azul

Fonte: Elaborado pela autora

Cursos UAB – 2010

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	UFC/ UFPI/ UFRRJ	22	Bacharelado
Administração Pública	IFAL/ UECE/ UEPG/ UESPI/ UFC/ UFF/ UFLA/ UFMA/ UFMS/ UFOP/ UFPA/ UFPI/ UFPR/ UFRN/ UFS/ UFSJ/ UFSM/ UFU/ UNB/ UNEB/ UNEMAT/ UNICENTRO/ UNIR/ UPE	145	Bacharelado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade	UFSM	06	Tecnólogo
Aplicações para web	FURG	05	Especialização
Artes	UNICENTRO	05	Licenciatura
Artes Cênicas	UFG	01	Licenciatura
Artes Visuais	UFG/ UECE	11	Licenciatura
Artes Visuais Digitais	UFRPE	01	Licenciatura
Biologia	IFAL/ IFPA/ UFG/ UFMG/ UFPA/ UFPI/ UFT/ UPE	28	Licenciatura
Ciência e Tecnologia	UFABC	04	Especialização
Ciências Agrárias	UFAM/ UFPB	15	Licenciatura
Ciências Biológicas	UECE/ UENF/ UERJ/ UESPI/ UFMS/ UFPB/ UFRJ/ UFRN/ UFS/ UNIFAL-MG	60	Licenciatura
Ciências Naturais	UFPB	05	Licenciatura
Ciências Naturais – Habilitação: biologia, física, química	UEPA	03	Licenciatura
Computação	UECE/ UEG/ UFJF/ UFRPE	30	Licenciatura
Cuidado Pré Natal	UNIFESP	06	Especialização
Cultura e História dos Povos Indígenas	IFAL/ UFMS/ UFS/ UFT/ UNIFAP/ UNIMONTES	19	Aperfeiçoamento
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	06	Especialização
Diagnostico Primários em Oftalmologia	UNIFESP	03	Especialização
Educação em Direitos Humanos	UFBA	06	Extensão
Educação a Distância	UNEB	10	Especialização
Educação Ambiental	UEMA/ UFC/UFMG/ UFMS/ UFOP/ UFPEL/ UFS/ UFSJ/ UFT/ UNEB/	94	Aperfeiçoamento

	UNIFAP/ UNIFESP		
Educação Ambiental	FURG/ IFCE/ UFLA/ UFPR/ UFSM	23	Especialização
Educação Ambiental	UFPA	10	Extensão
Educação Ambiental, Escolas Sustentáveis e com Vida	UFMS/ UFMT/ UFOP	44	Aperfeiçoamento
Educação Ambiental e Geografia do Semi-árido numa Abordagem Interdisciplinar	IFRN	04	Especializações
Educação de Jovens e Adultos	UFMA/ UFPB	16	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	UFC/ UFPEL/ UFS	33	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	FURG/ IFCE	08	Especialização
Educação do Campo	UFMG	05	Aperfeiçoamento
Educação do Campo	UFMA/ UFPB/ UNIFAP	20	Especialização
Educação do Campo	UFPEL	13	Licenciatura
Educação e Saúde	UFMG/ UNIFAP	09	Aperfeiçoamento
Educação e Saúde	UFMS	05	Extensão
Educação e Direitos Humanos	IFPA/ UFC/ UFMA/ UFMG/ UFMS/ UFOP/ UFPB/ UFPR/ UNIFAP	67	Aperfeiçoamento
Educação e Direitos Humanos	FURG/ UNEB	15	Especialização
Educação e Direitos Humanos	UFAM/ UFS	07	Extensão
Educação Empreendedora	UFSJ	24	Especialização
Educação Especial	UNIRIO	09	Especialização
Educação Especial	UFSM	04	Licenciatura
Educação Étnico-Racial	UFSJ/ UPE	18	Aperfeiçoamento
Educação Física	UEPG/ UFG	15	Licenciatura
Educação Física Escolar	UEPG	14	Especialização
Educação Integral e Integrada	IFPA/ UFMA/ UFMG/ UNIFAP	13	Aperfeiçoamento
Educação Integral e Integrada	UFS	03	Extensão
Educação Matemática: dimensões teórico/metodológicas	UEPG	11	Especialização
Educação Musical	UFSCAR	04	Licenciatura
Educação para a Diversidade	IFCE/ UFPB/ UFRGS/ UFT/ UNIFAP	33	Aperfeiçoamento
Educação para a Diversidade	UNEB	09	Especialização
Educação para a Diversidade	UFF/ UFS	15	Extensão
Educação para a Diversidade - Ambiente Escolar	UFRGS	06	Aperfeiçoamento
Educação para Diversidade e Cidadania	UFMS/ UFOP/ UNESP	18	Aperfeiçoamento
Educação para Diversidade e Cidadania	UFG	10	Especialização
Educação para as Relações Étnicas Corraciais	UFAL/ UFMS/UFMT/ UFPEL/ UFPI/ UFPR/ UFU	40	Aperfeiçoamento

Educação para as Relações Étnicas Corraciais	UFSCAR	13	Especialização
Educação para as Relações Étnicas Corraciais	UFG	04	Extensão
Educação Profissional e Tecnologias	IFS	03	Especialização
Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	IFES	04	Especialização
Educação Tecnológica	CEFET-RJ	10	Especialização
Educação: Métodos e Técnicas de Ensino	UTFPR	05	Especialização
Empreendedorismo e Inovação	UFF	06	Sequencial
Engenharia Ambiental	UFSCAR	03	Bacharelado
Ensino de Artes Visuais	UFMG	06	Especialização
Ensino de Ciências	IFSC/ UFPE/ UTFPR	18	Especialização
Ensino de Ciências por Investigação	UFMG	04	Especialização
Espaços e Possibilidades para Educação Continuada	IFSUL	02	Especialização
Esporte e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiências	UFJF	07	Especialização
Estatuto da Criança e Do Adolescente	UFES/ UFF/ UFG/ UFS	40	Extensão
Estratégia Saúde da Família	UFMG	09	Especialização
Filosofia	UEMA	20	Licenciatura
Filosofia e Psicanálise	UFES	05	Especialização
Física	UFPA/ UECE/ UEM/ UECE/ UFAL/ UFC/ UFG/ UFRJ/ UFRN/ UFRPE/ UFS/ UFSM/ UFT/ UNIFEI	67	Licenciatura
Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem	UFMG	08	Especialização
Gênero e Diversidade na Escola	UFG/ UFMA/ UFMT/ UFPI/ UFS/ UNIFAP	23	Aperfeiçoamento
Gênero e Diversidade na Escola	UEM/ UFG/ UFLA/ UNEB	32	Especialização
Gênero e Diversidade na Escola	UFAM/ UFT	09	Extensão
Genética para Professores do Ensino Médio	UFPR	04	Especialização
Geografia	IFPE/ UEPB/ UEPG/ UFRN/ UFS	41	Licenciatura
Gerência de Conteúdo para Web – com ênfase em software livre	UFRR	08	Sequencial
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	04	Especialização
Gestão de Arquivos	UFSM	03	Especialização
Gestão de Pessoas e Projetos	UNIFEI	06	Especialização

Sociais			
Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFES/ UFOP/ UFPI/ UFS/ UFP	41	Especialização
Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFMG/ UFPA/ UFPE/ UFPI/ UFSM	11	Extensão
Gestão Educacional	UFSM	10	Especialização
Gestão Educacional: Organização Escolar e Trabalho Pedagógico	UEPG	07	Especialização
Gestão em Enfermagem	UNIFESP	10	Especialização
Gestão em Saúde	UFSC/ UECE/ UEPG/ UFF/ UFMA/ UFMS/ UFMT/ UFPA/ UFRGS/ UFS/ UFSC/ UFSM/ UFT/ UNB/ UNEB/ UNEMAT/ UNESP/ UNICENTRO/ UNIFESP/ UNIR/ UNIRIO/ UPE	126	Especialização
Gestão Escolar	UNICENTRO	05	Especialização
Gestão Pública	IFPE/ IFSC/ UECE/ UEPG/ UFF/ UFMA/ UFMT/ UFPA/ UFRGS/ UFS/ UFSC/ UFSM/ UNB/ UNEB/ UNEMAT/ UNICENTRO/ UNIR/ UTFPR	108	Especialização
Gestão Pública	IFSC	04	Tecnólogo
Gestão Pública Municipal	IFES/ UECE/ UEPG/ UFF/ UFMA/ UFMS/ UFPA/ UFPB/ UFRGS/ UFRN/ UFS/ UFSC/ UFSM/ UFT/ UNEB/ UNEMAT/ UNICENTRO/ UNIR/ UNIRIO/ UTFPR	136	Especialização
História	UEG/ UEPG/ UFRPE/ UFS/ UNIRIO	29	Licenciatura
História, Arte e Cultura	UEPG	14	Especialização
Hotelaria	IFAL	02	Tecnólogo
Informática	IFMA	10	Licenciaturas
Informática na Educação	IFES/ UFMT	08	Especialização
Interdisciplinar em Ciências Naturais	UFRPE	02	Licenciatura
Letras/Espanhol	IFRN/ UFC/ UFPE/ UFPEL/ UFSM	33	Licenciatura
Letras/Inglês	UPE	01	Formação Pedagógica
Letras/Inglês	UESPI/ UFC	11	Licenciatura
Letras / Libras	UFPB	06	Licenciatura
Letras/ Português	IFAL/ UEPA/ UEPB/ UESPI/ UFC/UFPB/	58	Licenciatura

	UFPE/ UFS/ UFSM/ UNIR/ UPE		
Letras / Português-Espanhol	UEPG	08	Licenciatura
Literatura e Ensino	IFRN	04	Especialização
Matemática	UFSJ	13	Especialização
Matemática	IFCE/ IFPA/ IFPE/ UECE/ UEPA/ UEPG/ UFAL/ UFC/ UFF/ UFMA/ UFOP/ UFPB/ UFPE/ UFPEL/ UFRN/ UFS/ UNIRIO	150	Licenciatura
Mediadores de Leitura	FURG/ IFCE/ UFMA/ UFMS/UFRGS/UFRPE	39	Aperfeiçoamento
Mídias na Educação	FURG/ UFPR/ UFRJ/ UFT/ UNIMONTE	19	Aperfeiçoamento
Mídias na Educação	FURG/ IFSUL/ UERN/ UESB/UFAM/UFG/ UFOP/ UFPA/ UFPEL/ UFPR/ UFSJ/ UFSN/ UNICENTRO/ UNIMONTES	81	Especialização
Mídias na Educação	UESB/ UECE/ UFOP/ UFT/ UNIMONTES	37	Extensão
O Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar	IFRN	04	Especialização
Pedagogia	FURG/ UDESC/ UEM/ UEMA / UEPG/ UERJ/ UESP/ UFAL/ UFC/ UFOP/ UFPB/ UFPEL/ UFPI/ UFPR/ UFRPE/ UFSCAR/ UFSJ/ UFSM/ UNEB/ UNICENTRO/ UNIRIO/ UPE	227	Licenciatura
Pedagogia – Licenciatura Para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	UNIR	07	Licenciatura
Pedagogia – Licenciatura Plena em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º)	UECE	07	Licenciatura
Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância	UFF	37	Especialização
Práticas de Letramento e Alfabetização	UFSJ	20	Especialização
Práticas Pedagógicas	UFOP	06	Especialização
Práticas pedagógicas em Educação no Campo	UFRPE	04	Aperfeiçoamento
Produção de Material Didático para a Diversidade	UFF/ UFMG/ UFOP/ UFPA/ UFPEL/ UFS/	36	Aperfeiçoamento

	UNIMONTES		
Produção de Material Didático para a Diversidade	UFLA	03	Especialização
Produção de Material Didático para a Diversidade	UFRGS	08	Extensão
Química	IFMA/ IFMT/ IFPA/ UENF/ UFC/ UFMG/ UFPI/ UFRJ/ UFRN/ UFS/ UFT/ UNIFAL-MG	45	Licenciatura
Saúde Indígena	UNIFESP	06	Especialização
Saúde para Professores da Educação Fundamental e Médio	UFPR	03	Especialização
Saúde Pública	IFPA	10	Tecnólogo
Sistema de Informação	UFAL/ UFRPE/ UFSCAR	10	Bacharelado
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema	IFES	09	Tecnólogo
Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas de Informação	IFPA	06	Tecnólogo
Tecnologia em Gestão Ambiental	IFPE	05	Tecnólogo
Tecnologia em Hotelaria	IFCE	06	Tecnólogo
Tecnologia em Sistema para Internet	IFMT	03	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF	13	Tecnólogo
Tecnologia Sucroalcooleira	UFSCAR	03	Tecnólogo
Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	FURG	06	Especialização
Tecnologia e Sistemas de Informação	UFABC	04	Especialização
Tecnologias no Ensino de Matemática	UFF	42	Especialização
Teorias e Práticas na Educação	UNIFAL-MG	06	Especialização
TIC – Aplicação à Educação	UFSM	05	Especialização
Turismo	UFRRJ	08	Licenciatura

Quadro A3: Cursos UAB – 2010

*Cursos novos em relação ao ano anterior de cor azul

Fonte: Elaborado pela autora

Cursos UAB – 2011

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	UFC/ UFRRJ/ UFSC	27	Bacharelado
Administração- piloto	UFG	03	Bacharelado
Administração Pública	IFAL/ UECE/ UFF/ UFJF/ UFLA/ UFPI/ UFPR/ UFRN/ URPE/ UFSC/ UFSJ/UNEB	68	Bacharelado
Artes Visuais	UNB	06	Licenciatura
Artes Visuais Digitais	UFRPE	04	Licenciatura
Biologia	UNB / IFAL / UNEB	04	Licenciatura
Ciência e Tecnologia	UFABC	05	Especialização
Ciências Agrárias	UFPB	06	Licenciatura
Ciências Biológicas	UENF/ UERJ/ UESPI/ UFPB/ UFRJ/ UFS/	43	Licenciatura
Ciências Contábeis	UFSC	07	Bacharelado
Ciências da Computação	UNEB	03	Licenciatura
Ciências da Religião	UNIMONTES	05	Licenciatura
Ciências Econômicas	UFSC	04	Bacharelado
Ciências Naturais	UFPB	04	Licenciatura
Computação	IF-TRIÂNGULO/ UFRPE	09	Licenciatura
Cultura e História dos Povos Indígenas	IFAL/ UFES/ UFJF/ UFRPE	17	Aperfeiçoamento
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	06	Especialização
Diversidade no Ambiente Escolar	UNEB	05	Extensão
Educação em Direitos Humanos	UFPE	03	Extensão
Educação a Distância	UNEB	05	Especialização
Educação Ambiental	UESC/ UFAL/ UFES/ UFMG/ UFMS	28	Aperfeiçoamento
Educação Ambiental	UFSM	04	Especialização
Educação Ambiental	UFBA/ UFPA	02	Extensão
Educação Ambiental e Geografia do Semi-árido numa Abordagem Interdisciplinar	IFRN	06	Especializações
Educação de Jovens e Adultos	UFF	06	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	IFSC	05	Especialização
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	UFMG	07	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	UNEB	05	Extensão
Educação do Campo	UFRTE	04	Especialização
Educação do Campo	UFPEL	02	Licenciatura
Educação do Campo	UNB/ UNEB	04	Extensão
Educação e Saúde	UFJF/ UFMG/ UNB	19	Aperfeiçoamento
Educação e Saúde	UESPI	03	Extensão

Educação e Direitos Humanos	UFES/ UFRPE/ UNB	18	Aperfeiçoamento
Educação e Direitos Humanos	UFAL/ UFMA/UFT	14	Especialização
Educação e Direitos Humanos	UESC / UFS	05	Extensão
Educação Especial	UNIRIO	01	Especialização
Educação Física	UNB/ UNEB/ UNIMONTES	14	Licenciatura
Educação Integral e Integrada	UFS	02	Extensão
Educação Musical	UFSCAR	05	Licenciatura
Educação para a Diversidade	IFAL/ UFES/ UFMA/ UFRPE/UFT	19	Aperfeiçoamento
Educação para as Relações Étnicas Corraciais	UFES/ UFJF/ UFMA/ UFRN/ UFRPE/ UNB/ UNEB	39	Aperfeiçoamento
Educação Profissional e Tecnológica	IFES	05	Especialização
Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	IFES	06	Especialização
Educação: Métodos e Técnicas de Ensino	UTFPR	05	Especialização
Empreendedorismo e Inovação	UFF	01	Sequencial
Enfermagem	UFJF	07	Licenciatura
Engenharia Ambiental	UFSCAR	03	Bacharelado
Ensino de Artes Visuais	UFMG	06	Especialização
Ensino de Biologia	UPE	03	Especialização
Ensino de Ciências	IFSC/ UTFPR	05	Especialização
Ensino de Ciências por Investigação	UFMG	05	Especialização
Ensino de Matemática	UPE	03	Especialização
Estatuto da Criança e Do Adolescente	UEMA/ UEMG/ UESC/ UFF/ UFMG/ UNEB	29	Extensão
Estratégia Saúde da Família	UFMG	20	Especialização
Filosofia	UFLA	05	Licenciatura
Física	UFRJ/ UFRPE/ UFS/ UFVJM/ UNIFEI	32	Licenciatura
Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem	UFMG	10	Especialização
Gênero e Diversidade na Escola	UFES	08	Aperfeiçoamento
Gênero e Diversidade na Escola	UFRN	06	Extensão
Geografia	UFMG	04	Bacharelado
Geografia	UFS/ UNB/ UNEB	14	Licenciatura
Gestão Ambiental	IFRN	02	Tecnólogo
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	05	Especialização
Gestão de Arquivos	UFSM	04	Especialização
Gestão de Pessoas e Projetos Sociais	UNIFEI	05	Especialização
Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFMA/ UNB	10	Especialização

Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFPI/ UFISM/ UNEB	12	Extensão
Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena	UFT	01	Extensão
Gestão de Projetos de Investimentos em Saúde	FIOCRUZ	02	Aperfeiçoamento
Gestão Educacional	UFISM	08	Especialização
Gestão em Saúde	FIOCRUZ/ IFSC/ UFJF/ UFPI/ UFPR/ UFISM/ UFT/ UNEB	30	Especialização
Gestão Pública	IFPE/ IFSC/ UFPI/ UFPR/ UFISM/ UFT/ UNEB/ UTFPR	33	Especialização
Gestão Pública	IFSC	07	Tecnólogo
Gestão Pública Municipal	UFJF/ UFPI/ UFPR/ UFISM / UFT/ UNEB/ UTFPR	28	Especialização
História	UEM/ UFRPE/ UFS/ UFV/ UNEB/UNIRIO	37	Licenciatura
Hotelaria	IFAL	02	Tecnólogo
Informática	IFES/ UFRR	14	Licenciaturas
Informática na Educação	IFES	06	Especialização
Letras/Espanhol	IFRR/ UESPI/ UFSC/ UFU/ UNEB	24	Licenciatura
Letras/Inglês	UESPI/ UFC/ UFLA/ UFSC/ UFU/ UNEB	19	Licenciatura
Letras / Libras	UFPB	03	Licenciatura
Letras/ Português	IFAL/ UESPI/ UFC/UFLA/ UFPA/ UFPB/ UFRPE/ UFS/ UFSC/ UNB	44	Licenciatura
Letras / Português-Inglês	UEM	10	Licenciatura
Literatura e Ensino	IFRN	04	Especialização
Matemática	IF-TRIÂNGULO/ IFPE/ UFERSA/ UFF/ UFMG/ UFPA/ UFPB/ UFRR/ UFS/ UFSJ/ UFV/ UFVJM/ UNEB/ UNIRIO	108	Licenciatura
Mídias na Educação	IFSC/ UERN/ UESB/ UFAL/ UFC/ UFMS/ UFPI/ UFRN/ UFU/ UFRPE/ UFRGS	42	Especialização
Mídias na Educação	UERN/ UFMS/ UFT	13	Extensão
Música	UNB	04	Licenciatura
O Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar	IFRN	05	Especialização
	UEM/ UERJ/ UESC/ UESPI/ UFJF/ UFMG/		

Pedagogia	UFPB/ UFPR/ UFRPE/ UFSCAR/ UFSJ/ UFU/ UNB/ UNEB/ UNIMONTES/ UNIRIO	131	Licenciatura
Pedagogia – Complementação	UEL/ UEM/ UEPG/ UNICENTRO	46	Licenciatura
Pedagogia (Complementação em Pedagogia)	UEMA	10	Licenciatura
Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância	UFF	58	Especialização
Produção de Material Didático para a Diversidade	IFCE/ UFMA/ UFMG/ UFPB/ UFRPE	17	Aperfeiçoamento
Produção de Material Didático para a Diversidade	UNEB / UFRN	11	Extensão
Química	UENF/ UFRJ/ UFS/ UFVJM/ UNEB	16	Licenciatura
Sistema de Informação	UFRPE/ UFSCAR	07	Bacharelado
Sociologia	UFSM	04	Licenciatura
Teatro	UNB	05	Licenciatura
Tecnologia em Gestão Ambiental	IFPE	06	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF	30	Tecnólogo
Tecnologia Sucroalcooleira	UFSCAR	03	Tecnólogo
Tecnologia e Sistemas de Informação	UFABC	04	Especialização
Tecnologias no Ensino de Matemática	UFF	39	Especialização
Teorias e Práticas na Educação	UNIFAL-MG	05	Especialização
TIC – Aplicação à Educação	UFSM	05	Especialização
Turismo	UFRRJ	06	Licenciatura

Quadro A4: Cursos UAB – 2011

*Cursos novos em relação ao ano anterior, de cor azul.

Fonte: Elaborado pela autora

Cursos UAB – 2012

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	FURG/ UFC/ UFPI/ UFRRJ	40	Bacharelado
Administração Pública	IFAL/ UECE/ UEMA/ UESPI/ UFAL/ UFC/ UFF/ UFJF/ UFMS/ UFOP/ UFPR/ UFSJ/ UFMS/ UFU/ UNEMAT/ UPE	106	Bacharelado
Artes Visuais	UNIVASP	05	Formação Pedagógica
Ativação de Processos de Mudanças na Formação	FIOCRUZ	06	Especialização
Biologia	IFAL/ UESC/ UFMG/ UFPI/ UFT/ UPE/	28	Licenciatura
Ciências Agrárias	UFPB	08	Licenciatura
Ciências Biológicas	UNIVASP	05	Formação Pedagógica
Ciências Biológicas	UECE/ UEMF/ UERJ/ UFMS/ UFPB/ UFRJ/ UFRN/ UNEMAT/ UNEMONTES	68	Licenciatura
Ciências Naturais	UFPB	06	Licenciatura
Ciências Sociais	UNIMONTES	03	Licenciatura
Computação	UECE/ UFGD/ UFJF	18	Licenciatura
Cuidado Pré-Natal	UNIFESP	06	Especialização
Cultura e História dos Povos Indígenas	UFJF/ UFMS/ UFT/ UNIMONTES	16	Aperfeiçoamento
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	06	Especialização
Didático-Pedagógico para Educação em Enfermagem	UFPE	04	Especialização
Educação em Direitos Humanos	UFPE	03	Extensão
Educação Ambiental	UFC/ UFMG/ UFRR/ UFT/ UNIFESP	32	Aperfeiçoamento
Educação Ambiental	UFMS/ UFMS	10	Especialização
Educação Ambiental	UFBA	05	Extensão
Educação Ambiental – Escolas Sustentáveis com vida	UFMS / UFMT	13	Aperfeiçoamento
Educação Científica: educação não formal em ciência e tecnologia	UFMG	06	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	UFMS/ UFPR/ UFRPE	12	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	UFBA	04	Extensão
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	UFC/ UFMG / UFRR	17	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos na	IFCE	04	Especialização

Diversidade			
Educação do Campo	UFMG	10	Aperfeiçoamento
Educação do Campo	UFAL/ UFMS/ UFRR/ UNIMONTES	22	Especialização
Educação do Campo	UFRR	05	Extensão
Educação do Campo	UFPEL	04	Licenciatura
Educação e Saúde	UFMG / UNIMONTES	13	Aperfeiçoamento
Educação e Direitos Humanos	UFC / UFMA / UFPR / UNIFAP	16	Aperfeiçoamento
Educação e Direitos Humanos	UFAL / UFPR/ UFT	13	Especialização
Educação Especial	UFMS	06	Licenciatura
Educação Empreendedora	UFSJ	26	Especialização
Educação Étnico-Racial	UFF	06	Aperfeiçoamento
Educação Étnico- Racial	UFBA	04	Extensão
Educação Física	UNIVASF	05	Formação Pedagógica
Educação Física	UFJF / UFRN	14	Licenciatura
Educação Integral e Integrada	UFMG / UFPR	06	Aperfeiçoamento
Educação Musical	UFSCAR	05	Licenciatura
Educação para a Diversidade	UFT / UNIFAP	09	Aperfeiçoamento
Educação para a Diversidade	UFRR	05	Extensão
Educação para as Relações Étnicas Corraciais	UFAL/ UFJF/ FMT/ UFMS/ UFPR/ UFU	30	Aperfeiçoamento
Educação para as Relações Étnicas Corraciais	UFG	03	Extensão
Educação Profissional e Tecnológica	IFES	05	Especialização
Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	IFES	05	Especialização
Educação Tecnológica	CEFET - RJ	04	Especialização
Educação: Métodos e Técnicas de Ensino	UTFPR	05	Especialização
Engenharia Ambiental	UFSCAR	03	Bacharelado
Ensino de Artes Visuais	UFMG	06	Especialização
Ensino de Ciências	IFSC / UFPE / UTFPR	16	Especialização
Ensino de Ciências por Investigação	UFMG	05	Especialização
Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada	IFSUL	06	Especialização
Especialização para Professores de Matemática	FURG	05	Especialização
Esporte e Atividades Físicas Inclusivas para as Pessoas com Deficiências	UFJF	09	Especialização
Estatuto da Criança e Do Adolescente	UFF / UFG/ UFMG/ UFMS/ UFRR	33	Extensão
Estratégia Saúde da Família	UFMG	10	Especialização
Facilitadores de Educação	FIOCRUZ	04	Aperfeiçoamento

Permanente em Saúde.			
Filosofia	UFLA / UFPI/ UFSC	23	Licenciatura
Física	UNIVASF	05	Formação Pedagógica
Física	UFAL / UFC / UFJF / UFPI / UFRJ / UFRN / UFSM/ UFT/ UFVJN / UNEMAT/ UNIFEI	62	Licenciatura
Formação Pedagógica	IFAM	01	Formação Pedagógica
Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem	UFMG	10	Especialização
Gênero e Diversidade na Escola	FURG / UFAL / UFMG/ UFMS/ UFMT/ UFPA/ UFPE/ UFSC/ UFSCAR/ UNESP/ UNIFAP/ UNIMONTES	62	Aperfeiçoamento
Gênero e Diversidade na Escola	UFBA / UFPR / UFRR/ UFT	22	Extensão
Geografia	IFPE / UFMS / UFOP / UFRN / UNIMONTES	25	Licenciatura
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	05	Especialização
Gestão de Arquivos	UFSM	06	Especialização
Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFBA / UFMS / UFV / UNIMONTES	17	Especialização
Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFBA / UFMG / UFPE / UNIMONTES	20	Extensão
Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena	UNIMONTES	03	Aperfeiçoamento
Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena	UFT	03	Extensão
Gestão Educacional	UFSM	06	Especialização
Gestão em Enfermagem	UNIFESP	11	Especialização
Gestão em Saúde	FIOCRUZ / IFSC / UECE/ UEMA/ UESPI/ UFAL/ UFF/ UFJF/ UFMA/ UFS/ UNEMAT/ UNESP/ UNIFESP/ UNIVASF/ UPE	76	Especialização
Gestão Pública	IFPE / IFSC / UEMA/ UESPI/ UFAL/ UFF/ UFJF/ UFMA/ UFS/ UFSJ/ UNEMAT/ UNIVASF/ UTFPR	72	Especialização
Gestão Pública	IFSC	06	Tecnólogo
Gestão Pública Municipal	IFAL / IFES/ UECE/ UEMA/ UESPI/ UFAL/ UFF/ UFJF/ UFMA/ UFS/	74	Especialização

	UNEMAT/ UNIVASF/ UTFPR		
História	UNIMONTES / UNIRIO	13	Licenciatura
Hotelaria	IFAL	02	Tecnólogo
Informática em Saúde	UNIFESP	07	Especialização
Informática Instrumental para Professores da Educação Básica	UFRGS	05	Especialização
Informática na Educação	IFES	04	Especialização
Letras/Espanhol	IFRN/ UFC/ UFPE/ UFPEL/ UFSM/ UNIMONTES	33	Licenciatura
Letras/Inglês	UFC / UFLA / UFPI / UNIMONTES	24	Licenciatura
Letras / Libras	UFPB	04	Licenciatura
Letras / Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas	UNITINS	07	Licenciatura
Letras/ Português	UFRN/ IFAL/ IFES/ UEFS/ UESC/ UFC/ UFLA/ UFPB/ UFPE/ UFPI/ UFSM/ UNIMONTES/ UPE	84	Licenciatura
Letras / Português - Espanhol	UFMS	05	Licenciatura
Matemática	UFSJ	09	Especialização
Matemática	UNIVASF	05	Formação Pedagógica
Matemática	IFCE / UECE / UFAL/ UFC / UFERSA / UFF/ UFJF / UFMG/ UFMS/ UFOP/ UFPB/ UFPE/ UFPEL/ UFPI/ UFRN/ UFSJ/ UFU/ UFVJM / UNIRIO	146	Licenciatura
Matemática, Mídias Digitais e Didáticas: tripé na formação de professores de matemática	UFRGS	05	Especialização
Mediadores de Leitura	IFCE/ UFMA/ UFMS / UFRGS	26	Aperfeiçoamento
Mediadores de Leitura	UFRR	05	Extensão
Metodologia do Ensino Fundamental	UFG	04	Especialização
Mídias na Educação	UFPR	04	Aperfeiçoamento
Mídias na Educação	FURG / IFSUL/ UESB/ UFJF/ UFPA/ UFPE/ UFSJ/ UFSM/ UFT/ UNIFAP	55	Especialização
Mídias na Educação	UFPE/ UFT/ UNIFAP	19	Extensão
	UEFS/ UERJ / UESC/ UFAL/ UFGD/ UFJF/		

Pedagogia	UFLA/ UFMG/ UFMS/ UFMT/ UFOP/ UFPB/ UFPEL/ UFPI/ UFPR/ UFSCAR/ UFSJ/ UFSM/ UNIFAL-MG/ UNIRIO/ UNITINS/ UPE	183	Licenciatura
Pedagogia (Séries Iniciais)	UFRN	11	Licenciatura
Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância	UFF	51	Especialização
Práticas de Letramento e Alfabetização	UFSJ	24	Especialização
Produção de Material Didático para a Diversidade	FURG/ UFF/ UFMS/ UFMT/ UFPA/ UNIMONTES	29	Aperfeiçoamento
Produção de Material Didático para a Diversidade	UFBA/ UFRGS/ UFRR	17	Extensão
Química	UNIVASF	05	Formação Pedagógica
Química	IFMT/ UENF/ UFC/ UFJF/ UFMG/ UFPI/ UFRJ/ UFRN/ UFT/ UFVJM/ UNIFAL-MG	50	Licenciatura
Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura	FURG	05	Especialização
Saúde Indígena	UNIFESP	06	Especialização
Sistema de Informação	UFPI/ UFSCAR	13	Bacharelado
Tecnologia em Sistemas para Internet	IFMT	09	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF	31	Tecnólogo
Tecnologia em Sistema para Internet a Distância	IFSUL	05	Tecnólogo
Tecnologia Sucroalcooleira	UFSCAR	03	Tecnólogo
Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia	UFG	07	Especialização
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação	FURG	05	Especialização
Tecnologias no Ensino de Matemática	UFF	22	Especialização
Turismo	UFRRJ	08	Licenciatura
Vigilância Sanitária	FIOCRUZ	06	Aperfeiçoamento

Quadro A5: Cursos UAB – 2012

*Cursos novos em relação ao ano anterior de cor azul

Fonte: Elaborado pela autora

Cursos UAB – 2013

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	FURG/ UFAM/ UFRJ/ UFSC	32	Bacharelado
Administração Pública	IFPB / UEM/ UEMA/ UEMG/ UEMS/ UEPB/ UEPG/ UESPI/ UFAM/ UFBA/ UFF/ UFG/ UFGD/ UFLA/ UFMS/ UFMT/ UFOP/ UFPA/ UFPB/ UFRN/ UFSC/ UFSJ/ UFSM/ UFT/ UFVJM/ UNEMAT/ UNICENTRO/ UNIFAP/ UNILAB/ UNIMONTES/ UNITINS/ UNIVASF	185	Bacharelado
Aplicação para <i>Web</i>	FURG	13	Especialização
Artes Visuais	UNB / UNIMONTES	08	Licenciatura
Ativação de Processos de Mudanças na Formação	FIOCRUZ	17	Especialização
Biologia	IFAL/ UFPA/ UNB	08	Licenciatura
Ciências	FURG	05	Licenciatura
Ciências Agrárias	UFAM / UFPB	12	Licenciatura
Ciências Biológicas	UEG / UEM/ UENF/ UERJ/ UFMS/UFPB/ UFPE/ UFRJ/ UFRN/ UFSC/ UNEMAT/ UNIFAL-MG/ UNIMONTES	62	Licenciatura
Ciências Contábeis	UFPE / UFSC	11	Bacharelado
Ciências Econômicas	UFSC	06	Bacharelado
Ciências Naturais	UFPB	03	Licenciatura
Ciências Naturais – Habilitação: biologia, física e química	UEPA	03	Licenciatura
Ciências Sociais	UFAL	04	Licenciatura
Computação	IF-TRIÂNGULO / UEG/ UFGD/ UFMA/ UFPB/ UNITINS	36	Licenciatura
Controle de Gestão Pública	UFSC	06	Especialização
Controle de Gestão Pública Municipal	UFSC	06	Especialização
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar	UNB	08	Especialização
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	06	Especialização
Dimensões da Humanização:	UFES	11	Aperfeiçoamento

filosofia, psicanálise e medicina			
Educação a Distância	UNEB	04	Especialização
Educação Ambiental	UFSM / FURG	10	Especialização
Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido numa Abordagem Interdisciplinar	IFRN	05	Especialização
Educação Científica: educação não formal em ciência e tecnologia	UFMG	14	Aperfeiçoamento
Educação de Jovens e Adultos	IFSC	06	Especialização
Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	FURG / IFCE	09	Especialização
Educação do Campo	UEMA	06	Especialização
Educação do Campo	UFPEL	04	Licenciatura
Educação e Direitos Humanos	FURG	05	Especialização
Educação Especial	UEMS	05	Especialização
Educação Especial: deficiência auditiva/ surdez	UNIRIO	11	Especialização
Educação Especial: deficiência mental	UNIRIO	16	Especialização
Educação Especial: deficiência visual	UNIRIO	10	Especialização
Educação Física	UFAM / UNB	06	Licenciatura
Educação Física Escolar	UEPG	04	Especialização
Educação Física Infantil e Anos Iniciais	UFSM	05	Especialização
Educação Matemática: dimensões teórico/ metodológicas	UEPG	04	Especialização
Educação Musical	UFSCAR	03	Licenciatura
Educação para a Diversidade e Cidadania	UFG	07	Especialização
Educação Profissional e Tecnológica	IFES	05	Especialização
Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	IFES	05	Especialização
Educação Profissional, Científica e Tecnológica	IFCE	07	Formação Pedagógica
Educação: Métodos e Técnicas de Ensino	UTFPR	06	Especialização
Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos	UFSM	05	Especialização
Engenharia Ambiental	UFSCAR	03	Bacharelado
Ensino de Artes Visuais	UFMG	06	Especialização
Ensino de Ciências	UTFPR	07	Especialização
Ensino de Ciências por Investigação	UFMG	04	Especialização
Especialização para Professores de	FURG	06	Especialização

Matemática			
Esporte e Atividades Físicas Inclusivas para as Pessoas com Deficiências	UFJF	08	Especialização
Estratégia Saúde da Família	UFMG	10	Especialização
Facilitadores de Educação Permanente em Saúde	FIOCRUZ	55	Aperfeiçoamento
Filosofia	UEMA/ UFPI/ UFSJ	15	Licenciatura
Física	UEM/ UFAL/ UFES/ UFRJ/ UFRN/ UFSC/ UNEMAT/ UNIFEI/ UFPA	51	Licenciatura
Formação de Professores para a Educação Profissional	UFSM	05	Formação Pedagógica
Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem	UFMG	08	Especialização
Gênero e Diversidade na Escola	UFG	06	Especialização
Genética para Professores do Ensino Médio	UFPR	05	Especialização
Geografia	IFPE/ UEMG/ UFAL/ UFOP/ UFPE/ UFRN/ UNB	27	Licenciatura
Gestão Ambiental	IFRN	05	Tecnólogo
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	06	Especialização
Gestão de Arquivos	UFSM	03	Especialização
Gestão de Bibliotecas Escolares	UFSC	04	Especialização
Gestão de Pessoas e Projetos Sociais	UNIFEI	05	Especialização
Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFBA/ UFOP/ UFPB	19	Especialização
Gestão Educacional	UFSM	07	Especialização
Gestão Educacional: organização escolar e trabalho pedagógico	UEPG	04	Especialização
Gestão em Saúde	FIOCRUZ / UEM/ UEMA/ UEMS/ UEPG/ UESC/ UESPI/ UFAL/ UFES/ UFF/ UFGD/ UFJF/ UFMT/ UFPA/ UFRGS/ UFRN/ UFSJ/ UFSM/ UFT/ UFU/ UNEB/ UNEMAT/ UNICENTRO/ UNIFAP/ UNIFESP/ UNILAB/ UNIMONTES/ UNIRIO	154	Especialização
Gestão Escolar	UNICENTRO	06	Especialização
Gestão Pública	IFAM / IFES/ IFPB/ IFPE IFRN/ UEL/ UEM / UEMA/ UEMG/ UEMS/	170	Especialização

	UEPG/ UESC/ UESPI/ UFAL/ UFF/ UFG/ UFGD/ UFJF/ UFMS/ UFMT/ UFPA/ UFPB/ UFRGS/ UFRN/ UFSCAR/ UFMS/ UFT/ UFU/ UFV/ UNEB/ UNEMAT/ UNICENTRO/ UNIFESP/ UNILAB/ UNIMONTES/ UTFPR		
Gestão Pública	IFSC	06	Tecnólogo
Gestão Pública Municipal	FURG/ UEM/ UEMA/ UEMG/ UEPG/ UESC/ UESPI/ UFAL/ UFBA/ UFF/ UFGD/ UFJF/ UFMT/ UFPB/ UFRGS/ UFRN/ UFSJ/ UFMS/ UFT/ UFU/ UFV/ UFVJM/ UNEB/ UNEMAT/ UNICENTRO/ UNIFAL-MG/ UNIFESP/ UNILAB/ UNIMONTES/ UNIRIO/ UTFPR	147	Especialização
História	UEG/ UEPG/ UFRN/ UNIRIO	21	Licenciatura
História, Arte e Cultura	UEPG	04	Especialização
Hotelaria	IFAL	03	Tecnólogo
Informática	IFES	04	Licenciatura
Informática em Saúde	UNIFESP	08	Especialização
Informática na Educação	IFES/ UFMT	14	Especialização
Letras/ Português	UFRN/ IF-TRIÂNGULO/ IFAL/ UEPA/ UESPI/ UFF/ UFMA/ UFPA/ UFPB/ UFPE/ UFMS/ UNB	71	Licenciatura
Letras/Espanhol	IFRN/ IFRR/ UESPI/ UFAL/ UFPE/ UFSC/ UFMS/ UNEMAT	44	Licenciatura
Letras/Inglês	UESPI/ UNEMAT	09	Licenciatura
Letras / Libras	UFPB	05	Licenciatura
Letras / Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas	UFMT	09	Licenciatura
Letras / Língua Inglesa e Respektivas Literaturas	UFMT	06	Licenciatura
Letras / Português - Espanhol	FURG / UEPG	08	Licenciatura
Literatura e Ensino	IFRN	05	Especialização
Matemática	IFCE /IFPE/ UEPA/ UEPG/ UFBA/ UFF/ UFMA/ UFMS/ UFOP/	123	Licenciatura

	UFPA/ UFPB/ UFPE/ UFPEL/ UFPI/ UFRN/UFRR/ UFSC/ UNIRIO/ UNITINS		
Mediadores de Leitura	UNESP	11	Aperfeiçoamento
Mídias na Educação	UFPR	03	Aperfeiçoamento
Mídias na Educação	IFSC/ UERN/ UESB/ UFAM/ UFOP/ UFPR/ UFSM/ UNICENTRO/ UFRGS	52	Especialização
Mídias na Educação	UERN / UESB	19	Extensão
Música	UNB	05	Licenciatura
O Ensino da Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar	IFRN	05	Especialização
Pedagogia	FURG/ UDESC/ UEM/ UEMA/ UEMG/ UEPA/ UEPG/ UERJ/ UESC/ UESPI/ UFAL/ UFGD/ UFLA/ UFMS/ UFOP/ UFPB/ UFPEL/ UFPR/ UFSCAR/ UFSM/ UNB/ UNEMAT/ UNIFAL-MG/ UNIRIO	184	Licenciatura
Pedagogia (Séries Iniciais)	UFRN	06	Licenciatura
Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância	UFF	38	Especialização
Práticas pedagógicas	UFOP	06	Especialização
Produção de Material Didático para a Diversidade	UNESP	03	Aperfeiçoamento
Química	IFMT/ UENF/ UFMA / UFPA/ UFRJ/ UFRN	18	Licenciatura
Sistema de Informação	UFAL/ UFSCAR	08	Bacharelado
Teatro	UFMA/ UNB	08	Licenciatura
Tecnologia em Gestão Ambiental	IFPE	06	Tecnólogo
Tecnologia em Hotelaria	IFCE	10	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas para Internet	IFMT	09	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas de Computação	UFF	32	Tecnólogo
Tecnologia Sucroalcooleira	UFSCAR	03	Tecnólogo
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o Ensino Básico	UFJF	07	Especialização
Tecnologias no Ensino de Matemática	UFF	13	Especialização
Teorias e Práticas na Educação	UNIFAL-MG	07	Especialização
TIC - Aplicação a Educação	UFMS	05	Especialização
Turismo	UFRRJ	08	Licenciatura

Vigilância Sanitária	FIOCRUZ	07	Aperfeiçoamento
----------------------	---------	----	-----------------

Quadro A6: Cursos UAB – 2013

*Cursos novos em relação ao ano anterior de cor azul

Fonte: Elaborado pela autora

Cursos UAB – 2014

Cursos	IES	Polos	Categoria
Administração	UFAM/ UFPI/ UFRRJ/ UFSC	48	Bacharelado
Administração Pública	IFAL/ IFPB/ UECE/ UEG/ UEPG/UFAL/ UFC/ UFF/ UFGD/ UFJF/ UFLA/ UFMS/ UFPI/ UFS/ UFT/ UFVJM/ UNEB/ UNICENTRO/ UNILAB/ INITINS/ UNIVASF/ UPE	77	Bacharelado
Agricultura Familiar e Sustentabilidade	UFMS	06	Tecnólogo
Alfabetização e Letramento	UFPI	07	Especialização
Arte e Educação Intermediática Digital	UFG	05	Especialização
Artes Cênicas	UFG	04	Licenciatura
Artes Plásticas	UFAM	01	Licenciatura
Artes Visuais	UEMG/ UFES/ UFMA/ UNIMONTES	17	Licenciatura
Artes Visuais Digitais	UFRPE	06	Licenciatura
Atividade Física e Saúde	UNICENTRO	06	Especialização
Biodiversidade	UESPI	08	Especialização
Biologia	UEL	12	Especialização
Biologia	IFAL/ UFES/ UFG/ UFPI/ UFT/ UNEB/ UPE	29	Licenciatura
Ciência e Tecnologia	UFABC	14	Especialização
Ciências Agrárias	UFPB	14	Licenciatura
Ciências Biológicas	UFJF	05	Especialização
Ciências Biológicas	UECE/ UENF/ UERJ/ UFMS/ UFPB/ UFS/ UNICENTRO/ UNIMONTES/ UNIVASF	44	Licenciatura
Ciências Contábeis	UFPE	03	Bacharelado
Ciências da Computação	UNB	03	Licenciatura
Ciências da Linguagem com Ênfase em Linguagem Portuguesa	UFPB	10	Especialização
Ciências da Natureza	UFPI	04	Licenciatura
Ciências Sociais	UFAL	04	Licenciatura
Complementação Pedagógica	IFES	06	Formação Pedagógica
Computação	IFPB/ UECEC/ UESB/ UFERSA/ UFJF/ UFPB/ UFPI/ UFRPE/ UNITINS	54	Licenciatura
Cuidado Pré-Natal	UNIFESP	08	Especialização
Desenvolvimento Rural -	UFRGS	12	Bacharelado

<i>plageder</i>			
Designer Instrucional Para EaD Virtual	UNIFEI	06	Especialização
Docência em Biologia	UNIVASF	09	Especialização
Docência em Educação Física Escolar	IFRR	05	Especialização
Docência na Língua Espanhola	IFRR	05	Especialização
Ecologia	UFPI	07	Especialização
Educação a Distância	UECE/ UNIMONTE	11	Especialização
Educação Ambiental	UFMS	11	Especialização
Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido numa Abordagem Interdisciplinar	IFRN	06	Especialização
Educação Científica: educação não formal em ciência e tecnologia	UFMG	09	Aperfeiçoamento
Educação do Campo	UFMS/ UFPR	15	Especialização
Educação e Formação Empreendedora	UNICENTRO	05	Especialização
Educação Empreendedora	UFSJ	16	Especialização
Educação Física	UEPG/ UFJF/ UFRN/ UNEB/ UNIFAP/ UNIMONTES/ UNIVASF	23	Licenciatura
Educação Física Escolar	UEPG/ UFG/ UNIMONTES	17	Especialização
Educação Física Inclusiva	UEL	21	Especialização
Educação Física na Educação Básica	UEL	08	Especialização
Educação Infantil	UESPI	14	Especialização
Educação Musical	UEL/ IFAM	08	Especialização
Educação para as relações Étnico-raciais	UFSCAR	10	Especialização
Educação Permanente para Estratégia Saúde da Família	UFPI	13	Especialização
Educação Profissional e Tecnológica	IFES	05	Especialização
Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	IFES	05	Especialização
Educação Profissional, Científica e Tecnológica	IFCE	05	Formação Pedagógica
Educação Tecnológica	CEFET-RJ	08	Especialização
Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias	UNIVASF	10	Especialização
Educação: Métodos e Técnicas de Ensino	UTFPR/ IFRR	11	Especialização
Ensino de Artes Visuais	UFMG	12	Especialização
Ensino de Biologia	UEPE/ UFG	07	Especialização

Ensino de Ciências	UFSC / UTFPR	12	Especialização
Ensino de Ciências (Ciência é 10!)	IFES/ IFPB/ IFPE/ IFRN/ UEG/ UEPG/ UESB/ UESPI/ UFBA/ UFGD/ UFPI/ UFPR/ UFRN/ UFRRJ/ UFS/ UFVJM/ UNICENTRO/ UNIFAP/ UNIVASF	95	Especialização
Ensino de Ciências por Investigação	UFMG	07	Especialização
Ensino de Filosofia no Ensino Médio	UEPG/ UESC/ UESPI/ UFBA/ UFPB/ UFPI/ UFPR/ UFRN/ UFRRJ/ UFSCAR/ UFSM/ UFVJM/ UNICENTRO/ UNIFAP/ UNIMONTES	76	Especialização
Ensino de Genética	UEMA	15	Especialização
Ensino de Geografia	UFAL/ UFVJM	09	Especialização
Ensino de Inglês para as Crianças	UEL	12	Especialização
Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	UTFPR	05	Especialização
Ensino de Matemática no Ensino Médio	IFPE/ IFRN/ UEG/ UESB/ UESC/ UESPI/ UFES/ UFGD/ UFPB/ UFPI/ UFRN/ UFRRJ/ UFS/ UFSCAR/ UFSM/ UFVJM/ UNICENTRO/ UNIFAP/ UNIMONTES	101	Especialização
Ensino de Química	UFPI	05	Especialização
Ensino de Química e Biologia	UNIVASF	05	Especialização
Ensino de Sociologia no Ensino Médio	FURG/ UEPG/ UESB/ UESC/ UESPI/ UFBA/ UFPB/ UFPI/ UFRN/ UFRRJ/ UFS/ UFSM/ UFVJM/ UNICENTRO/ UNIMONTES	79	Especialização
Ensino e Pesquisa na Ciência Geográfica	UNICENTRO	05	Especialização
Ensino Interdisciplinar sobre a Infância e Direitos Humanos	UFG	05	Especialização
Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada	IFSUL	05	Especialização
Esporte e Atividades Físicas Inclusivas para as Pessoas com Deficiências	UFJF	05	Especialização
Estratégia Saúde da Família	UFMG	22	Especialização
Estratégias Didáticas para a Educação Básica com uso de TIC	UFAL	05	Especialização
Estudo do Atlântico e da Diáspora Africana	UESC	05	Especialização

Estudos Linguísticos e Literários	UESPI	05	Especialização
Filosofia	UFES/ UFPEL/ UFPI/ UFS	34	Licenciatura
Filosofia da Educação	IFAM	03	Especialização
Filosofia e Psicanálise	UFES	14	Especialização
Física	UFPI	05	Especialização
Física	IFAM/ UESC/ UFAL/ UFC/ UFG/ UFGD/ UFJF/ UFPI/ UFRPE/ UFS/ UFSM/ UFT/ UNIFEI	47	Licenciatura
Física para a Educação Básica	UFRGS	01	Especialização
Formação Pedagógica	IFAM	03	Formação Pedagógica
Formação Pedagógica de Educação Profissional na Saúde: Enfermagem	UFMG	12	Especialização
	UFMG	08	Especialização
Geografia	UFMG	04	Bacharelado
Geografia	IFPE/ UECE/ UEMG/ UEPG/ UFAL/ UFPE/ UFPI/ UFS/ UFSM/ UNB/ UNEB/ UNIMONTES	69	Licenciatura
Gestão Ambiental	IFRN	04	Tecnólogo
Gestão Ambiental em Municípios	UTFPR	05	Especialização
Gestão da Informação e do Conhecimento	UNICENTRO	05	Especialização
Gestão de Pessoas e Projetos Sociais	UNIFEI	03	Especialização
Gestão de Política Pública em Gênero e Raça	UFMS	04	Especialização
Gestão e Educação Ambiental	UESPI	14	Especialização
Gestão Educacional	UESPI/ UFSM/ UNIFEI	19	Especialização
Gestão Educacional em Rede	UFPI	12	Especialização
Gestão Educacional: organização escolar e trabalho pedagógico	UEPG	05	Especialização
Gestão em Enfermagem	UNIFESP	19	Especialização
Gestão em Saúde	UFSC/ UECE/ UEG/ UEMA/ UEPG/ UFAL/ UFF/ UFGD/ UFMS/ UFPI/ UFPR/ UFS/ UFJS/ UFSM/ UNIFESP/ UNILAB/ UNIVASF	77	Especialização
Gestão Escolar	UNICENTRO/ UNIMONTES	11	Especialização
Gestão Pedagógica na Escola Básica	UECE	06	Especialização
	IFAM/ IFES/ IFPB/ IFPE/		

Gestão Pública	IFRN/ IFSC/ UECE/ UEG/ UEL/ UEMA/ UEPG/ UFAL/ UFF/ UFGD/ UFMS/ UFPI/ UFPR/ UFES/ UFSC/ UFSCAR/ UFSJ/ UFSM/ UFT/ UFV/ UNIFESP/ UNILAB/ UNIVASF	102	Especialização
Gestão Pública Municipal	FURG/ IFAL/ UECE/ UEG/ UEMA/ UEPG/ UFAL/ UFF/ UFGD/ UFMS/ UFPI/ UFPR/ UFES/ UFSC/ UFSJ/ UFSM/ UFT/ UFV/ UNIFAL-MG/ UNIFESP/ UNILAB/ UNIVASF/ UTFPR	81	Especialização
História	FURG/ UEM/ UEPG/ UESPI/ UFES/ UFPI/ UFS/ UNEB/ UNIMONTES/ UNIRIO	78	Licenciatura
História e Cultura	UESPI	07	Especialização
História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	UFG	09	Especialização
História Social da Cultura	UFPI	05	Especialização
História, Arte e Cultura	UEPG	05	Especialização
História, Cultura Africana e Afro-Brasileira	IFAM	02	Especialização
Hotelaria	IFAL	05	Tecnólogo
Imagem e Ensino de História	UEL	21	Especialização
Informática	UFRR	15	Licenciatura
Informática em Saúde	UNIFESP	16	Especialização
Informática Instrumental Aplicada a Educação	UTFPR	05	Especialização
Informática na Educação	IFAM/ IFES/ IFNMG/ UFPI	26	Especialização
Inovação e Mídias Interativas	UFG	07	Especialização
Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades	UNEB	07	Especialização
Interdisciplinar em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania	UFG	05	Especialização
Intervenção Sócio-Cultural	UNICENTRO	06	Especialização
Letramento Informacional: Educação para a Informação	UFG	06	Especialização
Letras/ Português	IF-TRIÂNGULO/ IFAL/ IFES/ UERN/ UESC/ UESPI/ UFAL/ UFC/ UFF/ UFPB/ UFPI/ UFRPE/ UFS/ UFSM/	93	Licenciatura

	UNEB/ UNIMONTES/ UPE		
Letras/Espanhol	IFRN/ UESPI/ UFAL/ UFC/ UFPEL/ UFS/ UFMS/ UNEB/ UNIMONTES	69	Licenciatura
Letras/Inglês	UESPI/ UFAL/ UFC/ UFPI/ UFS/ UNEB/ UNEMAT	51	Licenciatura
Letras / Libras	UFPB	10	Licenciatura
Letras / Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respektivas Literaturas	UNITINS	07	Licenciatura
Letras / Português – Espanhol	UFMS	03	Licenciatura
Letras/ Língua Espanhola	UFPB	06	Licenciatura
Letras/ Língua Inglesa	UFPB	06	Licenciatura
Letras / Português – Inglês	UEM	08	Licenciatura
Libras	UNICENTRO/ UNIVASF	11	Especialização
Libras para a Educação Básica	UEG	16	Especialização
Língua Brasileira de Sinais	UFPI	10	Especialização
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	UESPI	12	Especialização
Língua Espanhola	UESPI/ UNIMONTES	18	Especialização
Língua Portuguesa	UESPI	05	Especialização
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa	UNIMONTES	05	Especialização
Linguística aplicada ao ensino do Português	UNIMONTES	05	Especialização
Literatura e Ensino	IFRN	07	Especialização
Matemática	UFSJ	07	Especialização
Matemática	IF-TRIÂNGULO/ IFCE/ IFPE/ UECE/ UEPG/ UESPI/ UFAL/ UFC/ UFERSA/ UFF/ UFG/ UFJF/ UFMG/ UFOP/ UFPB/ UFPE/ UFPI/ UFRB/ UFS/ UFT/ UFVJM/ UNEB/ UNIFAP/ UNIRIO	173	Licenciatura
Meio Ambiente e Desenvolvimento	UNIMONTES	05	Especialização
Mídias na Educação	UFPR	13	Aperfeiçoamento
Mídias na Educação	FURG/ IFSUL/ UESB/ UFAL/ UFJF/ UFMS/ UFOP/ UFPEL/ UFSJ	67	Especialização
O Ensino da Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar	IFRN	06	Especialização
Objetos de Aprendizagem	UEG	12	Especialização

Pedagogia	UDESC/ UEMG/ UEPG/ UERJ/ UESB/ UESC/ UESPI/ UFAL/ UFC/ UFGD/ UFJF/ UFLA/ UFMS/ UFOP/ UFPB/ UFPI/ UFRGS/ UFRPE/ UFSJ/ UFSM/ UNEB/ UNEMAT/ UNESP/ UNIMONTES/ UNIRIO/ UNITINS/ UNIVASF/ UPE	175	Licenciatura
Pedagogia (complementação)	UEL/ UEM/ UEPG/ UNICENTRO	24	Licenciatura
Pedagogia (Licenciatura Plena em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano)	UECE	06	Licenciatura
Pedagogia (Séries Iniciais)	UFES	20	Licenciatura
Perspectivas de Ensino de História do Brasil	UNICENTRO	06	Especialização
Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância	UFF	102	Especialização
Práticas de Letramento e Alfabetização	UFSJ	15	Especialização
Práticas Pedagógicas	UFOP	11	Especialização
Produção de Material Didático Utilizando o Linux Educacional	UFLA	05	Especialização
Psicologia da Educação	UEMA	15	Especialização
Psicopedagogia	UFRGS	05	Especialização
Química	UFMT/ UECE/ UENF/ UFAL/ UFC/ UFES/ UFJF/ UFPI/ UFS/ UFT/ UFVJM/ UNEB	49	Licenciatura
Química para a Educação Básica	UEL	14	Especialização
Saúde para Professores da Educação Fundamental e Médio	UFPR	05	Especialização
Sistema de Informação	UFAL/ UFPI	18	Bacharelado
Supervisão Educacional	UNIMONTES	05	Especialização
Teatro	UNB	04	Licenciatura
Tecnologia da Educação para Educadores	UFAL	04	Especialização
Tecnologia de Informática na Educação	UEL	14	Especialização
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema	IFES	10	Tecnólogo
Tecnologia em Gestão Ambiental	IFPE	06	Tecnólogo
Tecnologia em Hotelaria	IFCE	06	Tecnólogo
Tecnologia em Sistemas para	IFMT	10	Tecnólogo

Internet			
Tecnologia em Sistemas de Computação	IFF	30	Tecnólogo
Tecnologia Aplicada ao Ensino de Biologia	UFG	10	Especialização
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação	FURG	06	Especialização
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o Ensino Básico	UFJF	19	Especialização
Tecnologia e Sistema de Informação	UFABC	06	Especialização
Tecnologias no Ensino de Matemática	UFF	57	Especialização
Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino	UTFPR	05	Especialização
Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade	UNIFEI	05	Especialização
Teorias e Práticas na Educação	UNIFAL-MG	05	Especialização
Turismo	UFRRJ	06	Licenciatura
Uso Educacional da Internet	UFLA	05	Especialização

Quadro A7: Cursos UAB – 2014

*Cursos novos em relação ao ano anterior de cor azul

Fonte: Elaborado pela autora

Ficha catalográfica

R175c Ramos, Emanoela Celestino Almeida.
Cursos para formação docente para a educação infantil por meio da Universidade Aberta do Brasil [manuscrito] : singularidades, limites e potencialidades / Emanoela Celestino Almeida Ramos. – 2016.
26 f. ; 30cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar e Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Educação. Educação a distância – Professores – Educação Infantil. 2. Formação de professores – Educação infantil – Universidade Aberta do Brasil. 3. Dissertações – MIELT – UEG/CCSEH. I. Título.

CDU: 371.13:378.014.3(043.2)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária do Câmpus de CSEH
CRB1/2385