

UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA DO PARAGUAY – UPAP  
CAMPUS – CIUDAD DEL ESTE  
REITORIA E ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTU SENSU”  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**MARIA RISOLETE PESSOA**

**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE  
PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA MODALIDADE EAD: O CASO  
DA FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR - FARES**

CIUDAD DEL ESTE – PARAGUAI  
ANO 2021



**MARIA RISOLETE PESSOA**

**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE  
PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA MODALIDADE EAD: O CASO  
DA FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR - FARES**

Tese de Mestrado em Ciências da Educação  
para a obtenção do título de Magister em  
Educação na Universidade Politécnica e  
Artística do Paraguai Faculdade de Estudos de  
Pós Graduação.

Orientadora: Dra. Ada Ester Cáceres Benitez

**CIUDAD DEL ESTE – PARAGUAI  
ANO 2021**

**MARIA RISOLETE PESSOA**

**AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE  
PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA MODALIDADE EAD: O CASO  
DA FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR - FARES**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Ciências da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai.

Aprovado em Cidade do Leste, Paraguai, em.....de.....de.....

Certificação.....

**COMISSÃO DE AVALIAÇÃO**

NOME	ASSINATURA
1:.....	.....
2:.....	.....
3:.....	.....

CIUDAD DEL ESTE – PARAGUAI

ANO 2021

## DECLARAÇÃO

“Declaro que todo conteúdo desta obra, é exclusivamente de minha autoria, e autorizo suficientemente à Universidade Politécnica e Artística do Paraguai a sua divulgação ou publicação total ou parcial.”

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura de declaração: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, irmãos, meu esposo Damião, meus filhos, Vinícius e Milena, e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por minha vida, família e amigos.

A Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES), pela colaboração com o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Coordenador Pedagógico Francisco Sousa, pelo suporte e orientação e confiança.

Aos meus irmãos, pelo suporte e carinho fundamentais em minha jornada.

Aos meus filhos que sempre me incentivaram e me apoiaram na concretização dos meus sonhos, ensinando-me a ser perseverante e determinada perante os percalços da vida.

E ao meu esposo, pelo amor, alicerce, carinho e incentivo imprescindíveis.

## EPÍGRAFE

*Portanto a perspectiva da educação que defendemos é essa de uma sociedade menos injusta pra, aos poucos ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que agente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação, que tanto quanto possível vai preservando a menina que você foi sem deixar que a maturidade a mate.*

*É uma educação que tem de nos pôr, permanentemente perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos. É uma educação que não aceita, para poder ser boa, que deva sugerir tristeza aos educandos.*

*Essa educação da liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem que ver também a festa que é a vida mesma.*

**Paulo Freire**

*Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos; Regina Helena Pires de Brito. Conceitos de Educação em Paulo Freire, 2010, p.87.*

## **CURRICULUM BREVE DA AUTORA**

Maria Risolete Pessoa é natural de Caraúbas - Rio Grande do Norte, formação inicial em Geografia pela Universidade Federal de Roraima, desde 2002. Trabalha na Secretaria Estadual de Educação de Roraima, desde 2009.

## ÍNDICE

UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA DO PARAGUAY – UPAP CAMPUS –	
CIUDAD DEL ESTE	0
DECLARAÇÃO	2
CURRICULUM BREVE DA AUTORA	6
ÍNDICE	7
INTRODUÇÃO	22
MARCO INTRODUTÓRIO	25
1.TEMA	25
2. DELIMITAÇÃO DO TEMA	25
1.3 PLANEJAMENTO DO PROBLEMA	25
1.3.1 PERCEPÇÃO DO PROBLEMA	25
1.3.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO	26
1.3.2.1 Pergunta Geral	26
1.3.2.2 Perguntas Específicas	26
1.4 OBJETIVOS	27
1.4.1 OBJETIVO GERAL	27
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
1.5 HIPÓTESES	27
1.6 JUSTIFICATIVA	28
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO	29
2.1 TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E POLÍTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	29
2.1.1 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	30
2.1.2 DECRETO-LEI N. 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946	34

2.1.3 PRINCÍPIO DA REFORMA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	34
2.1.3.1 <i>A Aprovação da LDB/61</i>	35
2.1.3.2 <i>Curso de Pedagogia no Parecer CFE N. 251/62</i>	36
2.1.4 CURSO DE PEDAGOGIA NA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968	37
2.1.4.1 <i>Os Decretos-Lei N. 53/1966 e N. 252/1967</i>	38
2.1.4.2 <i>Decreto n. 62.937, de 2 de julho de 1968</i>	39
2.1.4.3 <i>Parecer CFE N. 252/69</i>	40
2.1.5 AÇÕES LEGAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980	41
2.1.6 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ANOS 90 E 2000	43
2.1.6.1 <i>Os Meandros Políticos da Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996</i>	44
2.1.7 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 1º JULHO DE 2015, AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	51
2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA EM RORAIMA	56
2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD NO BRASIL	61
2.3.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES	61
2.3.2 MODELOS PEDAGÓGICOS DE EAD NAS IES	63
2.3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA EAD	64
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	73
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	73
3.1.1 ÁREA DE ESTUDO	73
3.1.1.1 <i>Caracterização da Área de Estudo</i>	73

3.2 DESENHO DA PESQUISA	75
3.2.1 ENFOQUE OU TIPO DE INVESTIGAÇÃO	75
3.2.1.1 <i>Enfoque Qualitativo</i>	75
3.2.2 NÍVEL DE INVESTIGAÇÃO	75
3.2.2.1 <i>Estudo de Caso</i>	75
3.2.2.2 <i>Documental</i>	76
3.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA	76
3.2.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	77
3.2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	77
3.2.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	77
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS	78
4.1 AS ADEQUAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA ÀS ATUAIS MUDANÇAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	78
4.2 CAPACITAÇÃO ACADÊMICA DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS	89
4.3 DEMANDA DE ALUNO INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD E TAXA DE EVASÃO	92
4.4 BARREIRAS E DESAFIOS ENCONTRADOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DIANTE DAS MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS O DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	93
CAPÍTULO V – MARCO CONCLUSIVO	96
5.1 CONCLUSÃO	96
5.2 RECOMENDAÇÕES	97
REFERÊNCIAS	99

APÊNDICE – A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

103

ANEXO – C: REGISTRO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DA FA

## RESUMO

PESSOA, Maria Risolet. **As Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e seus Reflexos na Modalidade EAD**: o caso da faculdade roraimense de ensino superior – fares. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Politécnica e Artística Do Paraguai – UPAP. Cidade do Leste – PY, 2017.

Esta dissertação centrou sua análise nos reflexos das mudanças das novas Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso de Pedagogia da Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES. Focaliza as adequações Curriculares do Curso de Pedagogia EAD da FARES em consonância às atuais Diretrizes Curriculares, os Estágios Supervisionados e cursos de extensão para capacitação acadêmica durante o processo de formação inicial dos alunos, a demanda dos ingressos ao curso e as taxas de evasão, e as barreiras e desafios encontrados na formação do pedagogo diante das mudanças ocorridas após o estabelecimento da Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Mediante as lacunas nas DCNs, compreende-se os desafios que muitas IES particulares enfrentam para metodizar esses desarranjos, e adequar suas estruturas físicas, seus recursos humanos e seus sistemas de trabalho didático-pedagógico peculiares aos processos de avaliação institucional, dentro de um curto prazo estabelecido nas normas regulatórias. Essa percepção indica a necessidade de promover reflexão sobre a definição dos processos operacionais do Curso de Pedagogia na modalidade EAD que surgiu no contexto da educação mundial como uma proposta de expansão de oportunidades de acesso à educação em geral e, em particular, ao ensino superior. A partir do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa foi enquadrada numa abordagem qualitativa, delineada por meio de métodos e técnicas de pesquisa estudo de caso e pesquisa documental, adotando-se como sujeito participante o Coordenador do Curso de Pedagogia EAD da FARES. Hoje, dezesseis anos desde a criação do Curso de Pedagogia, a FARES mediante as incertezas das DCNs quanto à instabilidade dos objetivos e finalidades do Curso de Pedagogia, mostra-se consciente das necessidades de adequações na sua estrutura organizacional e didático-pedagógica, e principalmente do seu valor e contribuição à formação de pedagogos em Roraima, a qual levou à sua instituição e testemunhar o compromisso institucional e didático que caracterizou a implementação desse curso.

**Palavras-chaves:** Curso de Pedagogia; Curso de Pedagogia EAD; Diretrizes Curriculares Nacionais, Formação de Professores.

## ABSTRACT

PESSOA, Maria Risolete. **As Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e seus Reflexos na Modalidade EAD**: o caso da faculdade roraimense de ensino superior – fares. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Politécnica e Artística Do Paraguai – UPAP. Cidade do Leste – PY, 2017.

This dissertation focused its analysis on the reflexes of the changes of the new National Curricular Guidelines in the Pedagogy Course of the Roraimense Faculty of Higher Education - FARES. focuses on the curricular adaptations of the Pedagogy Course EAD of FARES in line with the current Curriculum Guidelines, Supervised Internships and extension courses for academic qualification during the initial academic education of students, demand for course tickets and avoidance rates, barriers and challenges encountered in education of the pedagogue in the face of changes that have occurred since the establishment of Resolution No. 2 of July 1, 2015. Through the gaps in the DCNs, it is possible to understand the challenges that many private HEIs face in order to methodize these disarrangements, and to adapt their physical structures, human resources and their didactic-pedagogical work systems peculiar to the processes of institutional evaluation within a short time established in the regulatory norms. This perception indicates the need to promote reflection on the definition of the operational processes of the Pedagogy Course in the EAD modality that emerged in the context of world education as a proposal of expansion opportunities for access to education in general and in particular to higher education. From the point of view of the objectives, the research was framed in a qualitative approach, outlined by means of research methods and techniques case study and documentary research, adopting as participant subject the Coordinator of the EAD Pedagogical Course of FARES. Today, sixteen years since the creation of the Pedagogy Course, FARES, through the uncertainties of the DCNs as to instability of the objectives and purposes of the Pedagogy Course, shows itself to be aware of the needs of adaptations structure in its organizational and didactic-pedagogical structure, and especially of its value and contribution to the formation of pedagogue in Roraima, which led to its institution and witness the institutional and didactic commitment that characterized the implementation of this course.

**Keywords:** Pedagogy Course; EAD Pedagogy Course; National Curricular Guidelines, Teacher formation.

## RESUMÉN

PESSOA, Maria Risolete. **As Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e seus Reflexos na Modalidade EAD**: o caso da faculdade roraimense de ensino superior – fares. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Politécnica e Artística Do Paraguai – UPAP. Cidade do Leste – PY, 2017.

Esta disertación centró sus análisis en los reflejos de los cambios de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales en el Curso de Pedagogía de la Facultad Roraimense de Enseñanza Superior - FARES. Se enfocan las adecuaciones curriculares del Curso de Pedagogía EAD de las FARES en consonancia a las actuales Directrices Curriculares, las pasantía Supervisadas y cursos de extensión para capacitación académica durante el proceso de formación inicial de los alumnos, la demanda de los ingresos al curso y las tasas de evasión, y las barreras y desafíos encontrados en la formación del pedagogo ante los cambios ocurridos después del establecimiento de la Resolución nº 2, de 1 de julio de 2015. Mediante las lagunas en las DCNs, se comprende los desafíos que muchas IES particulares enfrentan para metodizar esos desabios, y adecuar sus estructuras físicas, sus recursos humanos y sus sistemas de trabajo didáctico-pedagógico peculiares a los procesos de evaluación institucional, dentro de un corto plazo establecido en las normas regulatorias. Esta percepción indica la necesidad de promover reflexión sobre la definición de los procesos operativos del Curso de Pedagogía en la modalidad EAD que surgió en el contexto de la educación mundial como una propuesta de expansión de oportunidades de acceso a la educación en general y en particular a la enseñanza superior. A partir del punto de vista de los objetivos, la investigación fue encuadrada en un abordaje cualitativo, delineada por medio de métodos y técnicas de investigación estudio de caso e investigación documental, adoptando como sujeto participante el Coordinador del Curso de Pedagogía EAD de la FARES. Hoy, dieciséis años desde la creación del Curso de Pedagogía, a FARES mediante las incertidumbres de las DCNs en cuanto a la inestabilidad de los objetivos y finalidades del Curso de Pedagogía, se muestra consciente de las necesidades de adecuaciones en su estructura organizacional y didáctico-pedagógica, y principalmente de su valor y contribución a la formación de pedagogos en Roraima, la cual llevó a su institución y testimoniar el compromiso institucional y didáctico que caracterizó la implementación de ese curso.

**Palabras claves:** Curso de Pedagogía; Curso de Pedagogía EAD; Directrices Curriculares Nacionales, Formación de Profesores.

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AIEF -	Anos ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental
ANPAE -	Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Art. -	Abreviatura de Artigo
Av.	Abreviatura de Avenida
CEB -	Conselho de Entidades de Base
CEDES -	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/RR -	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CES -	Câmara do Ensino Superior
CFE -	Conselho Federal de Educação
CEFAM -	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP -	Código de Endereço Postal
CH -	Carga Horária
CNPJ/MF -	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica do Ministério da Fazenda
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONAES -	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CP -	Conselho Pleno
CPP -	Conceito Preliminar do Curso

DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNCP -	Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia
DOU -	Diário Oficial da União
EAD -	Ensino a Distância
EE -	Educação Especial
EFPBV -	Escola de Formação de Professores de Boa Vista
EI -	Educação Infantil
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FARES -	Faculdade Roraimense de Ensino Superior
FESUR -	Fundação de Ensino Superior de Roraima
FFCL -	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FNFI -	Faculdade Nacional de Filosofia
FORUMDIR -	Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GAB/RR	Gabinete Civil do Governo do Estado de Roraima
GTRU -	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC -	Índice Geral de Cursos
IDD -	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
INEP -	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs -	Institutos Superiores de Educação
ISER -	Instituto Superior de Educação de Rorainópolis
ISE/RR	Instituto Superior de Educação de Roraima

ISSEC -	Instituto Superior de Segurança e Cidadania
Km -	Quilômetro
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTDA -	Abreviatura de limitada
MEC -	Ministério da Educação
MF -	Ministério das Finanças
PAC -	Projetos e Atividades Complementares
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC -	Projeto Pedagógico do Curso
PP -	Projeto Pedagógico
PSSCI -	Processo Seletivo Simplificado para Contratação - Capital e Interior
RJ -	Rio de Janeiro
RR -	Estado de Roraima
RS -	Rio Grande do Sul
SEED -	Secretaria Estadual de Educação
SINAES -	Sistema de Avaliação da Educação Superior
SMEC -	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP -	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SESU -	Secretaria de Educação Superior
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UERR -	Universidade Estadual de Roraima
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR -	Universidade Federal de Roraima

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Mapa de localização geográfica do Estado de Roraima.....	59
Figura 02 -	Matrículas curso EAD – RR entre os anos de 2009 e 2013.....	73
Figura 03 -	Cursos Presenciais Rede Privada – RR.....	74
Figura 04 -	Alunos do Curso de Pedagogia da FARES.....	82
Figura 05 -	Sala do Curso de Pedagogia EAD da FARES.....	82
Figura 06 -	Distribuição da Carga Horária do Curso de Pedagogia da FARES.....	85
Figura 07 -	Disciplinas voltadas à Formação Profissional.....	86
Figura 08 -	Disciplinas voltadas à Formação Humanística.....	86
Figura 09 -	Disciplinas voltadas à Formação Pedagógica.....	87
Figura 10 -	Distribuição da Carga Horária do Primeiro Semestre.....	88
Figura 11 -	Distribuição da Carga Horária do Segundo Semestre.....	88
Figura 12 -	Distribuição da Carga Horária do Terceiro Semestre.....	89
Figura 13 -	Distribuição da Carga Horária do Quarto Semestre.....	89
Figura 14 -	Distribuição da Carga Horária do Quinto Semestre.....	89
Figura 15 -	Distribuição da Carga Horária do Sétimo Semestre.....	90
Figura 16 -	Distribuição da Carga Horária do Oitavo Semestre.....	90
Figura 17 -	Estágio Supervisionado.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceituação do sistema e estrutura operacional na EAD de acordo com os Documentos oficiais Vigentes.....	62
Quadro 2 - Conceito de EAD de acordo Literatura Científica .....	63
Quadro 3 - Marcos Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Modalidade EAD no Brasil.....	65
Quadro 4 - Quadro 04: Detalhes da IES pesquisada.....	76
Quadro 5 - Cursos Ofertados pela IES pesquisada .....	76

## INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia e a atuação profissional do pedagogo no Brasil resistiram ao longo dos anos a um grande paradoxo, em especial no que se refere às políticas educacionais e as reformas curriculares. Inicialmente, seu desenvolvimento foi de acordo com o que estabeleciam as leis vigentes da época, passando a ser modificadas em razão das exigências emergenciais do contexto educacional, gerando uma série de conflitos, desencadeando inúmeros debates e confrontações junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é prerrogativa histórica do curso de pedagogia, vindo a ser ferida pelas mudanças trazidas com a LDB/1996, uma vez que a proposta do Curso Superior Normal não exigia mais do que um treinamento didático de pouca duração, e assim, já habilitava seus egressos à atuação de educador na educação infantil, bem como nas séries iniciais do ensino fundamental. Contrariamente, a formação do pedagogo, requer uma estrutura curricular de extrema complexidade educacional, tanto no campo teórico como no prático, de modo que não merecia ser substituída por pseudoeducadores.

Conseqüentemente as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, promulgadas em 15 de maio de 2006, retomou o foco da formação do pedagogo para a docência, mas não especificou a formação desse profissional. Procurando regulamentar as novas diretrizes e bases da educação nacional o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), desencadearam uma série de encaminhamentos a fim de mobilizar a elaboração e discussão de propostas de implementação de dispositivos legais, foi aprovada a Resolução CNE/CP N° 2 de 01 de julho de 2015.

Compreende-se, portanto, que as mudanças nas DCNs foram essencialmente necessárias, pois já eram previstas considerando que sua leitura não permaneceu intacta desde a sua implementação em 1996, o currículo passou por várias revisões, em 1997, 1999, 2003, 2005, 2006, 2009. Havia também um sentimento geral de que a formação em Pedagogia enfatizava a aquisição de conhecimento sem ênfase na ação pedagógica.

Mediante as intensas modificações no sistema organizacional e operacional do Curso de Pedagogia, as IES privadas mantêm-se na busca pelas adequações inerentes a formação do pedagogo, mesmo sob adversidades circunstanciais, tendo em vista o atraso na implementação das normas regulatórias para o funcionamento dos cursos EAD. As DCNs ora aprovada definem nova estrutura interdisciplinar a formação do Pedagogo, direcionando o currículo para as áreas das políticas públicas comunitárias, de inclusão escolar, de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e de minorias étnicas. Sem flexibilização a modalidade EAD.

Compreende-se os desafios que muitas IES particulares enfrentam para metodizar esses desarranjos, e adequar suas estruturas físicas, seus recursos humanos e seus sistemas de trabalho didático-pedagógico peculiares aos processos de avaliação institucional, dentro de um curto prazo estabelecido nas normas regulatórias. Tendo em vista que para promover a efetivação dessas diretrizes, o MEC tem como ação, avaliar, regular e supervisionar as IES, por meio de indicadores de qualidade das IES e dos seus cursos (BRASIL, MEC, 2010).

Nesta perspectiva, senti-me desafiada a conhecer as adequações do curso de Pedagogia *in loco*, em uma IES da Rede Privada de Roraima, Faculdade de Ensino Superior Roraimense - FARES, para realizar uma análise crítica sobre os desafios e perspectivas atuais para o curso.

Nesse intuito este trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo encontra-se apresentado os antecedentes da investigação, as fases do iniciais do projeto de pesquisa. No segundo Capítulo apresenta-se o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil pela via dos seu marcos legais, a partir do ano de 1939 até os dias atuais, e em Roraima, indo de encontro a contextualização da evolução da modalidade EAD no ensino superior no Brasil, sob a ótica do Curso de Pedagogia. Para discussão do tema, o referencial teórico está alicerçado nos pesquisadores e autores em educação como Freire, Gadotti, Savini, Severino, Aranha, entre outros.

No terceiro capítulo contém a metodologia utilizada na pesquisa, inclui a descrição da área de estudo, a abordagem de pesquisa, o desenho do estudo, seleção ou amostragem de informantes e os métodos de coleta de dados, também descreve o caminho para análise de dados e as limitações do estudo. No quartos Capítulo contém os as análises dos resultados da pesquisa, concluídas de acordo

com os objetivos estabelecidos no estudo. E por fim no quinto e último capítulo, contém a conclusão as recomendações da pesquisadora.

## MARCO INTRODUTÓRIO

### 1.TEMA

As Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e seus Reflexos na Modalidade EAD: o caso da faculdade roraimense de ensino superior – fares.

### 1.2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

O tema delimita-se na descrição dos os reflexos das mudanças advindas com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução Nº2 de 01 de Julho de 2015, na modalidade EAD da Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES no ano de 2017.

### 1.3 PLANEJAMENTO DO PROBLEMA

#### 1.3.1 PERCEPÇÃO DO PROBLEMA

É recorrente a ausência de formação adequada ser apontada na literatura como uma das principais causas do desprestígio educacional (FREIRE, 2002, 2005, FRANCISCO, SCHNEIDER, 2010; GADOTTI, 2000, 2003; LIBÂNEO, 2009; BRZEZINSKI, 1996, 2016; SAVIANI, 2009, etc.). Percebe-se que embora as necessidades das IES privadas em atualizar a formação no curso de Pedagogia EAD, por outro lado, deve-se reconhecer o atraso do Governo em estabelecer atos regulatórios específicos a essa modalidade, já que em razão da ausência de critérios mais gerais para os seus credenciamentos e avaliações, resultou em “processos de regulação mais lentos” (ARAÚJO JR; SILVEIRA; CENCHINEL, 2016, p. 48). E, em paralelo a essa problemática, há a questão “histórica” da estrutura e organização das Políticas Educacionais para o Curso de Pedagogia, como fruto de intensos e controversos debates em fator da confusão na descrição dos seus objetivos e finalidades.

Assim, entende-se que se trata de leis educacionais, formuladas em diretrizes com base no interesse particular de determinados setores, subvertendo-se a incumbência das diretrizes, que é garantir de forma abrangente a efetividade, isto é, o benefício social do processo de formação profissional. Sob as atuais condições de

reforma nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com a promulgação Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, surge outras lacunas com relação à formação profissional no Curso de Pedagogia, de um lado a docência se tornou a base da formação, de outro, enfatiza a formação profissional para atuação no campo da gestão e coordenação escolar, e atuação nos espaços não escolares.

Mediante as lacunas nas DCNs, compreende-se os desafios que muitas IES particulares enfrentam para metodizar esses desarranjos, e adequar suas estruturas físicas, seus recursos humanos e seus sistemas de trabalho didático-pedagógico peculiares aos processos de avaliação institucional, dentro de um curto prazo estabelecido nas normas regulatórias. Tendo em vista que para promover a efetivação dessas diretrizes, o MEC tem como ação, avaliar, regular e supervisionar as IES, por meio de indicadores de qualidade das IES e dos seus cursos (BRASIL, MEC, 2010).

Essa percepção indica a necessidade de promover reflexão sobre a definição dos processos operacionais do Curso de Pedagogia EAD que surgiu no contexto da educação mundial como uma proposta de expansão de oportunidades de acesso à educação em geral e, em particular, ao ensino superior. Assim, impõem uma postura crítica em relação à preparação qualitativa para o mundo do trabalho, haja vista que a maioria das IES privadas “se dedica apenas ao ensino, pois não oferece apoio à pesquisa e produção do conhecimento e muito menos as atividades de extensão universitária” (BORGES, 2014, p. 38).

Com o efeito, elegeu-se como objeto de pesquisa o Curso de Pedagogia EAD da Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES, com a finalidade de pautar as especificidades que caracterizam esse curso, tendo como fio condutor as mudanças das novas DCNs.

### **1.3.2 PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO**

#### ***1.3.2.1 Pergunta Geral***

É possível que haja novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior de Boa Vista-RR?

#### ***1.3.2.2 Perguntas Específicas***

- A. Quais as adequações Curriculares do Curso de Pedagogia da FARES às atuais mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais?
- B. Além das disciplinas de estágios supervisionados, há cursos de extensão para capacitação prática durante o processo de formação inicial dos alunos?
- C. Houve redução no total da demanda dos ingressos ao curso e no número de evasão ?
- D. Quais as barreiras e desafios encontrados na formação do pedagogo diante das mudanças ocorridas após o estabelecimento da Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015?

## **1.4 OBJETIVOS**

### **1.4.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar os reflexos das mudanças das novas Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso de Pedagogia da Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES.

### **1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- A. Conhecer as adequações Curriculares do Curso de Pedagogia EAD da FARES às atuais mudanças das Diretrizes Curriculares.
- B. Especificar sobre os estágios supervisionados e cursos de extensão para capacitação acadêmica durante o processo de formação inicial dos alunos.
- C. Verificar a demanda dos ingressos ao curso e as taxas de evasão.
- D. Reconhecer as barreiras e desafios encontrados na formação do pedagogo diante das mudanças ocorridas após o estabelecimento da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015.

## **1.5 HIPÓTESES**

- A. A FARES ainda não se adequou as atuais exigências das DCNs para o Curso de Pedagogia devido as constantes alterações nas políticas direcionadas a essa área.
- B. O Estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da FARES não contempla a carga horária de 400 horas, porque ainda está ajustado as exigências da Resolução CNE/CP nº 1/2006.
- C. A demanda de alunos ingressos no Curso de Pedagogia da FARES diminuiu em consequência do baixo conceito na avaliação institucional do MEC.
- D. O estabelecimento da Resolução CNE/CP nº 2/2015 implicou em muitas barreiras, na formação do pedagogo principalmente no que se refere a fragmentação do curso em vários setores de atuação.

## 1.6 JUSTIFICATIVA

Estar ainda hoje na posição de professora e pesquisadora, permitiu-me perceber as dificuldades que o profissional do magistério enfrenta para concluir sua formação ainda em tempos atuais, pelos inúmeros entraves. Dentre os quais destaca-se a falta de centralidade dos objetivos e finalidades do Curso de Pedagogia, a dicotomia entre teoria e prática, entre bacharelado e licenciatura, dentro das incertezas das DCNs, fica a difícil tarefa das IES em promover os processos de mudanças, empenhadas num esforço de adequarem-se as exigências da reforma.

Nesta perspectiva, senti-me desafiada a conhecer as adequações do curso de Pedagogia *in loco*, em duas em uma IES da Rede Privada de Roraima, Faculdade de Ensino Superior Roraimense - FARES, para realizar uma análise crítica sobre os desafios e perspectivas atuais para o curso. Com a finalidade de pautar as especificidades que caracterizam o Curso de Pedagogia EAD, utilizando como fio condutor as estrutura curricular prevista novas Diretrizes, focalizando as adequações Curriculares do Curso de Pedagogia EAD da FARES em consonância às atuais Diretrizes Curriculares, os Estágios Supervisionados e cursos de extensão para capacitação acadêmica durante o processo de formação inicial dos alunos, e em particular a demanda dos ingressos ao curso e as taxas de evasão mediante a

ostensiva avaliação institucional MEC nos últimos anos, e as barreiras e desafios encontrados na formação do pedagogo após o estabelecimento da Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.

De tudo o que precede, é a necessidade de discutir sobre o currículo, elemento necessário a formação docente, por conter as condições essenciais para formação profissional, num recorte dos principais aspectos destacados nas DCNs para o Curso de Pedagogia, e assim, promover reflexão sobre os processos operacionais na EAD nas IES privadas, reconhecendo-se que seus processos de regulação foram conduzidos de forma lenta e inadequada.

## CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

### 2.1 TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E POLÍTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A trajetória do Curso de Pedagogia é apresentada por meio de seis períodos históricos que representam momentos em que o curso foi institucionalizado e suas intensas reformulações por meio de determinações legais e discussões com vistas a futuras reformulações.

#### 2.1.1 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Ao analisar a gênese do Curso de Pedagogia no Brasil, verifica-se que para uma melhor compreensão da sua trajetória faz-se importante contextualizar a evolução da Escola Normal, haja vista que, a institucionalização da formação docente no Brasil surgiu com as Escolas Normais nas décadas de 1830 e 1840. “Funcionando por mais de uma década (...) com um número reduzido de alunos e conteúdo rarefeito” (VILLELA, 2005, p. 105).

Segundo Niskier (2011, p. 179) a primeira Escola Normal foi inaugurada em 1835 na cidade de Niterói – RJ. De acordo com Aranha (2006) funcionava em condições precárias com apenas um professor e poucos alunos, vindo a fechar em 1849 por falta de alunos, retomando as atividades em 1849. A autora ainda comenta que tal instituição,

fora fundada (...) para que os mestres aprendessem a aplicar o método lancasteriano<sup>1</sup> do ensino mútuo - iria predominar ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do professor. Aliás, era grande a distância entre discurso, que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia e não oferecia adequado apoio didático às escolas. Além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional (ARANHA, 2006, p. 227).

---

<sup>1</sup> Método lancasteriano ou monitorial. Trata-se de um relevante corpus pedagógico criado em Londres no início do século 19 pelo pastor quacker Joseph Lancaster, com a perspectiva de expandir a escolaridade à população empobrecida da Inglaterra. O trabalho de Joseph Lancaster alcançou outros países, dentre eles os Estados Unidos, e na América do Sul, dentre outros, a Venezuela e o Brasil. FERREIRA, D. N. A.; SCHWARTZ, C. M.; KROHLING, A. **O método de ensino lancasteriano**: uma comparação entre a sala monitorial do the british school museum de hitchin, na Inglaterra, e o regimento interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. Rev. História da Educação. Santa Maria – RS, v. 20, n. 48, p. 175-191, jan./abr. 2016. p. 177.

Aranha (2006, p. 227) realça que o descaso no preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia à tradição pragmática de escolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Além disso, contra a formação adequada de mestres, havia o costume de nomeação de funcionários públicos sem concurso devido a troca de apoio, prática esta conhecida como “forma de clientelismo que sempre existiu - e continua existindo – no Brasil dos laços de família e dos favorecidos que estimulam a prática do nepotismo e protecionismo”.

Todavia, continuaram a persistir com as tentativas de implementação dessas instituições nos demais Estados do país. Conforme citado por Niskier (2011) em 1840 foram inauguradas duas Escolas Normais, uma no Estados do Ceará e outra em São Paulo, em 1858 no Estado de Goiás, em 1872 em Minas Gerais –sendo uma no município de Ouro Preto e outra em Vila de Campanha – em 1870 no Estado do Rio Grande do Sul, em 1874 no Estado do Rio Grande do Norte. Segundo Chagas (1984 *apud* BREZINSKI, 1996, p. 19) as escolas de maior destaque foram criadas em 1880, pelo Decreto Nº. 6.379 de 30 de novembro de 1875, no Município da Corte, sendo uma para formar professoras e a outra para professores, sob direção de Benjamim Constant.

No entanto, o autor ressalta tais instituições passaram por sucessíveis processos de abertura e encerramentos, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias. Metaforicamente Aranha (2006, p. 227) descreveu essa situação “como plantas exóticas [que] nascem e morrem quase no mesmo dia”. Em razão disso, Brzezinski (1996) discorre que ocorrera o aumento da carência de profissionais nas escolas. Como resultado dessa necessidade, o Deputado Leôncio de Carvalho em 1879, instaurou de maneira provisória a Reforma da instrução pública. Contudo, essa Reforma gerou novos debates, porque descaracterizava tanto a formação quanto o exercício profissional do professor, uma vez que, constava na mesma, que quem se julgasse habilitado a função docente poderia assim exercê-la, sem apresentar comprovação de certificação ou exame de capacidade prévia (CHAGAS, 1984 *apud* BRZEZINSKI, 1996, p. 20).

Nisker (2011, p. 177) acentua que a Reforma de Leôncio de Carvalho<sup>2</sup> foi extremamente criticada, e, conseqüentemente foi a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados a pronunciar-se sobre a Reforma, incumbindo-se em examinar “todas as disposições contidas nos 29 artigos do Decreto de Nº. 7. 247”, sob os encargos dos Deputados Rui Barbosa, Tomás Bonfim Spíndola e Ulisses Machado Pereira Viana, ficando sob a responsabilidade de Rui Barbosa a elaboração dos pareceres da Reforma:

Nos pareceres apresentados era estabelecida a liberdade do ensino superior e concedidos as Assembleias Provinciais a condição de inspeção (...). A Diretoria Geral de Instrução Pública ficaria subordinada toda a administração do ensino público primário, secundário e superior. Funcionaria na Capital do Império um Conselho Superior de Instrução Nacional (NISKER, 2011, p. 177).

Entretanto, “os estudos superiores de Formação de Professores não se tornaram realidade nos primeiros anos da República” (BELLO, 2002, p. 53). Como ressaltado por Brzenzinski (1996, p. 20) no terceiro quartel do século XIX, o número de Escolas Normais particulares na formação de professores já haviam superado o total de Escolas Normais da Rede Pública, embora as escolas públicas fossem reconhecidas como oficiais, como oficiais, como por exemplo a Escola Normal da Praça, em São Paulo e Instituto de Educação do Distrito Federal. Nessa condição, das Escolas Normais da Rede particular saíram os primeiros professores em nível superior.

O *Pedagogium* de Benjamim Constant no Distrito Federal em 189 foi “a primeira iniciativa do poder central no sentido de organizar os estudos pedagógicos em nível superior”. Por outro lado, em São Paulo em 1890 o Regulamento da Escola Normal de 14 de julho de 1890, já expressava a necessidade – observada pelos reformadores – de elevação do nível de formação, vinda a concretizar-se pela Lei Nº 88 de 08 de outubro de 1892, a qual “obrigava o governo estadual a promover a formação de professores que, naquela época estava restrita ao curso superior anexo à Escola Normal” (BRZENZINSKI, 1996, p. 22).

---

<sup>2</sup> Trata-se da suposição de que o esforço pela ampliação da educação ao povo deve competir à sociedade. Buscava-se corresponder a uma modernidade do mundo, especialmente norte-americano, de “povos dotados de self-government”, sem perceber que àquele tempo o movimento institucional dos países que serviam de referência já se fazia no sentido do controle estatal sobre a educação. ROCHA, M. B. M. **O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho**: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. p. 127.

Conforme expressado claramente por Martins (2010, p. 17) “os “ventos modernizantes” que marcaram o início do século XX criaram o fértil terreno para as renovações sociais e, dentre elas, no campo educacional, o advento da pedagogia nova”. Em 1901, foi inaugurado a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo – junto ao Instituto de Educação do Distrito Federal, na época na cidade do Rio de Janeiro, logo após o I e II Congresso Católico na Bahia em 1900. Em decorrência desses eventos, também foi criada em 1908 a Universidade Católica – Pontifícia, com as Faculdades de Filosofia e Letras, vindo a funcionar por seis anos, sendo logo fechada, em decorrência da dispersão dos professores, como consequência da Primeira Guerra Mundial (BRZENZINSKI, 1996).

Assim, de acordo com Campos (1940 apud BRZEZINSKI, 1996, p. 21) até a década de 1920 as Universidades no Brasil permaneciam somente em Projetos, quando, em 07 de setembro de 1920 foi fundada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tradicionalmente a revolução da década de 1930, foi o marco para evolução pedagógica no Brasil. No cenário das manifestações e debates estimulados pelo ideário escola novista<sup>3</sup> (BRZEZINSKI, 1996). O curso de Pedagogia foi criado em 1939 junto à organização da Faculdade Nacional de Filosofia - FNFI, por meio do Decreto Lei N° 1.190 de 04 de abril de 1939. Destinado a formar bacharéis, destinados aos cargos técnicos em educação.

Todavia, distorção da própria concepção da FFCL, uma vez que sua função seria a de formar “um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e específica, por meio dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente”. Quando licenciado, o pedagogo poderia lecionar nas escolas normais, instituições responsáveis pela formação de professores primários. Dessa forma, os cursos de Pedagogia passaram a ser objeto de disputa – para a formação do professor primário – e de crítica – devido à sua natureza e função.

O curso tinha uma duração de quatro anos, sendo três anos de bacharelado, somado a um ano de licenciatura, complementado pela Disciplina de Didática.

---

<sup>3</sup> Os princípios escolanovistas postulavam que a democracia pode e deve ser um *habitus*, apreendido e exercitado no ambiente escolar e externalizado em ações de tomada de decisões coletivas, debates e diálogos abertos, nos quais se garanta a livre expressão de pontos de vistas divergentes entre outros. LEAL, M. C. História e memória da escola nova. In: LEAL, M. C; PIMENTEL, M. A. L. (Orgs.) **História e memória da escola nova**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2003. 143 p.

Desse modo, tinha “como uma de suas incumbências a formação de professores para a Escola Normal, além do curso ginásial” (CRUZ, 2009, p. 1192).

Segundo Kullo (2000, p. 132) “em 1946, bacharelado e licenciatura transformaram-se num curso de quatro anos. Por mais de duas décadas, permaneceu o esquema 3 + 1”. Saviani (2009, p. 146) acrescenta que os cursos de bacharelado eram destinados a formar professores para o exercício nas escolas secundárias, e, os de licenciatura para o exercício da docência nas Escolas Normais. Todavia, o autor realça que em nível superior a formação de professores havia perdido “sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”.

### **2.1.2 DECRETO-LEI N. 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946**

Também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, trouxe nova estrutura, ao curso normal, dividindo-o em dois ciclos: ciclo ginásial e; ciclo colegial. O primeiro voltado à formação de regentes para atuar no ensino primário, sediado nas Escolas Normas e contemplava quatro anos. Já o ciclo colegial, tinha duração de três anos, com objetivo de formar professores para o ensino primário sediados nas Escolas Normais e nos institutos de educação. Ainda, contaria com jardim de infância e escola primária anexos e atuariam nos cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. Entretanto, após a implantação, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional (Saviani 2009, p. 147)

### **2.1.3 PRINCÍPIO DA REFORMA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**

O início da década de 1960 foi marcado pela imprecisão no que se refere ao modelo educacional a ser seguido no Brasil. Moreira (1990) discorre que havia um

desequilíbrio entre o apoio a um processo autônomo de industrialização e o apoio a fortes ligações com o mercado internacional, e isso acabou refletindo-se no campo do currículo, entre uma abordagem curricular mais autônoma e a busca de modelos educacionais estrangeiros. No mesmo tempo, em preocupavam-se com um currículo eficiente e planejado, de acordo com as necessidades e experiências específicas, atentos aos problemas e questões sociais da época, mas também ideologias modernas, num período envolvido por intenções nacionalistas.

Embora o contexto mais amplo fosse dominado pela doutrina liberal, algumas pressões fortes contra tais limites são visíveis no trabalho de autores que apoiaram a ideologia do nacionalismo e, em particular na obra de Paulo Freire, influenciada, em seus primeiros momentos, por autores europeus como Karl Jaspers, Simone Will, Emanuel Mounier, Ortega y Gasset, Karl Mannheim, Erich Fromm e por autores brasileiros como Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Gilberto Freire.

(....)

Questões curriculares foram também discutidas, no início dos anos sessenta, por educadores e teóricos. Um considerável número de artigos e trabalhos publicados na primeira metade da década focalizou a LDB examinando questões controversas que a mesma levantou, tais como, descentralização de decisões curriculares, necessidade de especialistas educacionais, etc. as ideologias do nacionalismo e da eficiência permearam a maior parte das análises, que também refletiram a influência de ideias progressistas, por exemplo, Almeida Jr, 1961; Martins, 1963, 1964; Sucupira, 1963 (MOREIRA, 1990, p. 129).

Assim os anos de 1960 marcaram o auge e o declínio da Pedagogia Nova, devido às intensas mudanças no contexto social da época “gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, e humanista” (MARTINS, 2010, p. 17).

### **2.1.3.1 A Aprovação da LDB/61**

A discussão, a elaboração e a aprovação da LDB/1961 ocorreram entre os anos de 1947 e 1961. De um lado os escolanovistas e do outro os católicos se diferenciavam em relação às seguintes questões: centralização ou não pela União do processo educativo, a defesa da escola pública *versus* a escola privada e a

vinculação ou não da educação ao desenvolvimento econômico<sup>4</sup> (ROTHEN, 2008, p. 454). De acordo com Moreira (1990, p. 127):

A influência geral de ideias progressistas no mencionado curso era muito clara, como podemos confirmar pelos nomes de duas outras disciplinas da matéria Filosofia da educação – história da Educação: Filosofia da Educação: Introdução ao Estudo da Escola Nova e História da Educação: Origens Históricas da Escola Nova no Brasil. Acreditamos que a orientação geral do curso tenha norteado o ensino de currículos e programas no Instituto de educação do Rio de Janeiro.

A LDB/1961 apresentava diversas lacunas, uma delas é a definição da implantação do sistema departamental: no artigo 78 definia-se que os alunos teriam representação no conselho departamental e nos outros órgãos decisórios. Em nenhum outro ponto da LDB/1961 foi definida a existência dos departamentos. Permitiram que os conselheiros do CFE, nos pareceres sobre a aprovação dos estatutos das universidades, discutissem o modelo de universidade a ser implantado no Brasil.

### **2.1.3.2 Curso de Pedagogia no Parecer CFE N. 251/62**

A datar 1962 – ano de implantação do conselho Federal de Educação – a 1966 o Conselho assumiu a postura de propor modelos educacionais, mediante a elaboração de doutrinas e jurisprudências ao emitir parecer técnico sobre os temas apresentados à sua análise, e, a partir do ano de 1967 participou da elaboração de legislação para o ensino superior (ROTHEN, 2004 *apud* ROTHEN, 2008, p.455).

O Parecer CFE nº 251/1962 estabeleceu os conteúdos mínimos para o curso de Pedagogia - bacharelado que era composto por sete matérias conforme apresentado por Silva (2006, p.37) sendo algumas obrigatórias, como Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa

---

<sup>4</sup> Entre as décadas de 196 e 1964 o povo brasileiro diante da forma de produção dos bens de consumo, viam a necessidade de criar um modelo socialista, ou por um modelo de desenvolvimento independente. Neste momento, as questões educacionais no Brasil voltaram a ser analisadas a partir de uma abordagem mais sociológica centras nas ideias de Paulo Freire. MOREIRA, A. F. B. 1945 – currículos e programas no Brasil. 1ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1990, p. 123.

Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 282)

Segundo Libâneo; Pimenta (1999) O Parecer no 251/62 estabeleceu para o curso de pedagogia a formação de professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional”, os técnicos de educação ou especialistas de educação”, além disso, anunciava a possibilidade de futuramente vir a formar o “mestre primário em nível superior”. Ainda em 1962, o Parecer no 292/62 fixou as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério nos colégios e ginásios, permanecendo com a prática que diferenciava bacharelado e licenciatura ou, ao menos, as disciplinas “de conteúdo” e as disciplinas “pedagógicas”.

Os dados sobre as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia analisados por Cruz (2009, p. 1197-1198) indicam três pontos emblemáticos nos depoimentos:

O afastamento da teoria, o não-lugar das habilitações e a docência como base de formação. Para os entrevistados, a perda da densidade teórica, observada no decorrer do curso, corre o risco de se acentuar com as diretrizes aprovadas, visto a diversidade de enfoques formativos que passou a vigorar no curso. No tocante às habilitações, os depoentes não consideram o seu fim como o ponto problemático do curso. Para eles, a questão mais complexa reside na formação a ser oferecida para que o pedagogo possa atuar além da sala de aula. Ser pedagogo requer fazer pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos. As tradicionais habilitações dão lugar à docência, cuja concepção apresentada nas diretrizes curriculares busca abarcar o fazer pedagógico nas suas diferentes abrangências. Será isto possível, questionam os depoentes. No que tange à docência como base de formação do pedagogo, a proposta, de modo geral, é aceita. Porém, existem restrições. A perspectiva de que todo pedagogo precisa entender de docência é endossada, mas a docência como base de formação não pode representar a secundarização da própria pedagogia. Para os entrevistados, o problema das diretrizes curriculares não está na docência ser ou não o fundamento principal do curso, mas no afastamento do estudo da própria pedagogia.

#### **2.1.4 CURSO DE PEDAGOGIA NA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968**

Diante das reivindicações do movimento estudantil, foi instalada, pelo governo militar, sucessivamente, duas comissões para apresentarem propostas para conter a onda de agitações e para formular um conjunto de soluções realistas para a universidade brasileira: a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Normalmente, a instalação das duas comissões é compreendida como complementar (ROTHEN, 2008, p. 454).

Os princípios que nortearam a Reforma Universitária de 1968 foram discutidos no Conselho desde a sua instalação em 1962. Nas discussões destacam-se os seguintes temas: a autonomia universitária, institutos centrais, desenvolvimento da pesquisa na universidade, indissociabilidade entre ensino e pesquisa, os ciclos básico e profissional, o tempo integral e a instituição da carreira do magistério. Dos princípios fundamentais da Reforma de 1968, o Conselho não estabeleceu consenso apenas sobre a substituição do sistema de cátedras pelo sistema departamental e sobre a adoção do sistema de créditos (ROTHEN, 2008, p.456).

Desde então, a identidade do pedagogo como professor foi cada vez mais firmada, passando inúmeros cursos para apresentar projetos pedagógicos inovadores guiados pelo referencial. Isso aconteceu, não só nas partes mais desenvolvidas do país, mas houve novidades da existência desse tipo de formação dos lugares mais longos. Desenvolveu-se para uma concepção ampliada de professores, capaz de atuar na escola - aliada ao ensino, gestão e pesquisa - e fora dela, para realizar outras tarefas que a sociedade exige desse profissional hoje.

#### **2.1.4.1 Os Decretos-Lei N. 53/1966 e N. 252/1967**

O Executivo, desejando aumentar o controle sobre as instituições federais, e coerente com a opção de aumentar o dirigismo, solicitou, mediante “Aviso Ministerial”, que o CFE elaborasse “anteprojeto de lei que promovesse a reestruturação das universidades federais” (NICOLATO, 1986 *apud* ROTHEN, 2008, p.458) o Conselho aprovou o Parecer/Indicação n. 442/1966 elaborado por Valnir Chagas. Neste documento, apresentou-se a proposta de um anteprojeto de lei que, com pequenas alterações de redação, se constituiu no Decreto-Lei n. 53/1966. manteve coerência com a postura do CFE em não pretender normalizar em detalhes a organização das universidades, pois apenas estabeleceu a doutrina da organização das universidades federais.

A primeira proposta de reestruturação apresentada ao CFE, a da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), não atendia aos princípios expressos no citado Decreto-Lei. Foi nomeada, para elaborar um novo anteprojeto de lei, o Decreto-Lei n. 252/1967, formado pela comissão de sete conselheiros Clóvis Salgado, Durmeval Trigueiro, Valnir Chagas, Newton Sucupira e Rubens Maciel. A proposta da comissão constituiu-se num projeto normalizador (ROTHEN, 2008, p.458). apresenta os aspectos básicos:

1. Consagração dos princípios fixados no Decreto-Lei 53/66, limitando-se ao estabelecimento de normas complementares a seus dispositivos.
2. Instituição obrigatória do sistema departamental e a consequente eliminação da cátedra autônoma, permanecendo, contudo, a figura do catedrático como um posto da carreira do magistério.
3. Definição do departamento como “a menor fração” da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal.
4. Especificação das competências e composição dos departamentos e da forma de preenchimento de sua chefia.
5. Definição das áreas fundamentais que deveriam servir de base para a estruturação dos sistemas de ensino e pesquisa básico e profissional: ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, geociências, ciências humanas, filosofia, letras e artes.
6. Atribuição da coordenação didática de cada curso a um colegiado constituído por representantes dos departamentos que participassem do ensino nesses cursos.
7. Possibilidade de criação de órgãos setoriais que congregassem várias unidades de uma mesma área de conhecimento, com poderes administrativos.
8. Possibilidade de criação, a critério das universidades, de um ciclo de estudos que precedesse à opção profissional.
9. Possibilidade de criação de órgãos suplementares de natureza técnica, cultural, recreativa e de assistência ao estudante.
10. Definição da função de extensão a ser desenvolvida pelas universidades, através de cursos e serviços oferecidos à comunidade, passível de contar com uma coordenação própria.
11. Possibilidade de manutenção como unidades universitárias dos institutos especializados já existentes que tivessem atingido alto grau de desenvolvimento (NICOLATO, 1986 *apud* ROTHEN, 2008, p.458-459).

Nesse Decreto-Lei, percebe-se que foram normalizados os principais pontos sobre os quais o CFE já havia criado jurisprudência ou tinha se detido em longos debates. Além de os pareceres atenderem à solicitação do Executivo, é relevante notar que conselheiros destacados na luta pela autonomia universitária e defensores da ideia de que a reforma universitária deveria ocorrer a partir das universidades alteraram a sua posição e passaram a defender a reforma universitária mediante legislação própria. Esse é o caso de Newton Sucupira, que defendeu a elaboração

dos referidos decretos-lei no “II Seminário sobre Assuntos Universitários”, promovido pelo CFE para dirimir dúvidas sobre a legislação (ROTHEN, 2008, p.459).

#### **2.1.4.2 Decreto n. 62.937, de 2 de julho de 1968**

O governo militar – visando controlar o movimento estudantil e enfrentar o problema dos excedentes do exame vestibular<sup>4</sup> – instituiu, num primeiro momento, a Comissão Meira Mattos (12/1967) e, posteriormente, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU – 07/1968) pertencentes ao mesmo movimento interno do governo militar (ROTHEN, 2008, p.460).

#### **2.1.4.3 Parecer CFE N. 252/69**

O Parecer CFE N° 252 de 11 de abril de 1969 foi elaborado pelo professor Valmir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, e posteriormente anexado à Resolução/CFE n°. 2/69, a qual modificou o Parecer CFE N. 251/62 em virtude da necessidade de adequar o Curso de Pedagogia à Reforma Universitária de 1968 (LIBÂNEO, 2009, p. 127). Valmir Chagas ficou encarregado pela definição do currículo mínimo, ou seja, pelas disciplinas que complementariam o Curso de Pedagogia, bem como os pressupostos necessários à consecução das habilitações. Conforme consta no Parecer CNE/CES N°: 411/2005:

**Art. 2º O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.**

(...)

§ 3º A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º:

a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau

b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

(...)

g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar

(...)

p) Currículos e Programas

**Art 3º Para cada habilitação específica serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3º do artigo anterior:**

(...)

3) Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus – as (disciplinas) das letras a,b,g e p. (o texto do parêntese não está no original) [grifo]

Conforme observado, a organização dos currículos mínimos para cursos de graduação foi tarefa do CEF, “o que significa que a introdução de currículos e programas na universidade brasileira foi decidida pelo Conselho” (MOREIRA, 1990, p. 125). Libâneo (2009, p. 126-127) ao discorrer sobre o embasamento legal do Parecer CFE Nº 252/69, pontua que:

Explicita-se nesse parecer à formação de especialistas – administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional – para ocupar funções específicas nas escolas e nos sistemas de ensino, agora já necessários para atender as necessidades dos sistemas de ensino e escolas, diferentemente da situação de 1962. Admite a possibilidade de formar em nível superior o professor das séries iniciais do ensino básico. Afirma que a profissão a ser exercida é a de educador “porque a profissão que lhe corresponde (o setor de educação) é uma só e, por natureza, não só admite como exige “modalidades’ diferente de capacitação, a partir de uma base comum”.

Ainda segundo o autor, o aluno poderia graduar-se conforme a sua escolha ao habilitar-se em “ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (magistério 2º grau), orientação educacional, administração escolar, inspeção escolar e planejamento educacional (pós graduação) (LIBÂNEO, 2009, p. 127). Na análise de Cruz (2009, p. 1197) tais habilitações “contribuíram para definir com mais clareza o papel a ser desempenhado pelo pedagogo, cuja identidade sempre se mostrou controvertida e ainda não está satisfatoriamente resolvida”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Arantes; Gebran (2014) afirmam que tanto o Parecer CFE nº. 252/69 quanto a Resolução CFE 2/69 buscaram realçar a função do Pedagogo, com a extinção do bacharelado, e além da formação pedagógica para atuar na docência, concedia a esse profissional, coexistiam as habilitações voltadas às funções de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Em contrapartida, no entendimento dos autores, a identidade do pedagogo ficou mais fragilizada, devido à sua fragmentação uma vez que as habilitações poderiam ser concluídas de forma isoladas, constituindo-se numa complementação pedagógicas voltadas a quaisquer cursos de graduação.

Assim, o Curso de Pedagogia, foi estruturado, em duas partes uma comum e outra diversificada, voltada a formação profissional especialista conferidas na Lei Nº 5.540/68, abolindo-se a distinção entre bacharelado e licenciatura, instituindo a

licenciatura. Esse parecer vigorou até pouco tempo atrás, com a promulgação da LDB de 1996 (KULLOK, 2000).

### **2.1.5 AÇÕES LEGAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NAS DÉCADAS DE 1970 E 1980**

No início dos anos 70, o tecnicismo educacional adquiriu novos aspectos, no contexto do regime militar, mas com base no behaviorismo e na teoria dos sistemas. Essa tendência foi frisada mais nos aspectos formais da organização escolar e didática que em termos de concepção de educação, mas teve muita influência no que se refere aos projetos governamentais e estudos na área de educação (LIBÂNEO, 2009, p. 127). Acrescenta Martins (2010, p. 17):

Ao final das décadas de 1960 e 1970, quando ao modelo taylorista-fordista se contrapõem novos parâmetros de organização e gerenciamento do sistema produtivo, quando a ordem social subjugava-se de modo absoluto aos ditames da acumulação flexível, as demandas pela formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos, obviamente, recaem sobre a educação escolar. No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da “teoria do capital humano” tornavam-se palavras de ordem. A formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho subjugava, a passos largos, a educação escolar, tanto na prescrição de seus conteúdos, cada vez mais pragmáticos, quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas de ensino, cada vez mais enfatizados.

As políticas educacionais do regime autoritário monitoradas pelas Leis da Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), com evidente interesse de servir ao mercado, definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois locais da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados.

As habilitações no Curso de Pedagogia tiveram o mérito de representar um dos pontos de mais difícil consenso nas discussões sobre o próprio curso, sobretudo as desencadeadas a partir da década de 1980 pelo movimento dos educadores (CRUZ, 2009, p. 1197).

A partir da década de 1980, quando aumentou a produção acadêmico-científica, através do avanço da pós-graduação em educação. O campo educacional experimentou uma significativa ampliação, não só através de cursos, mas de editoras e revistas especializadas (CRUZ, 2009, p. 1200). Todavia, os aspectos relacionados as habilitações do Curso, foram bastante criticados, em razão da fragmentação da formação do pedagogo:

Dessa forma, o que nos parecem problemáticos são os seguintes aspectos: a) o caráter “tecnicista” do curso e o consequente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245).

Segundo Libâneo; Pimenta (1999) por essas razões, nos anos de 1983 e 1984, algumas faculdades de educação extinguiram as demais habilitações, permanecendo somente a que concernia a formação de professor para as séries iniciais do 1º grau e para cursos de habilitação para exercício do magistério. Em consequências dessas alterações no currículo, e da propagação dos ideias do movimento de reforma na formação docente, os pedagogos foram retirados das escolas pelas Secretarias de Educação comprometendo o atendimento escolar e o exercício profissional do pedagogo. Resultou na perda do espaço de discussão teórico-prática da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo existente na Associação Nacional de Orientadores Educacionais e na Associação Nacional de Supervisores Educacionais.

O advento da Constituição de 1988 foi contemplado amplamente o magistério, sob a denominação de profissionais de ensino. No seu artigo 206, é estabelecido como princípios a valorização desses profissionais, auferindo-lhes garantia de plano de carreira, bem como definiu que a sua forma de ingresso, para as instituições educacionais da união seria por intermédios de concurso publico (MENESES, 2004, p. 236).

#### **2.1.6 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NOS ANOS 90 E 2000**

O ensino superior mundial na década de 1990 enfrentou um considerável processo de expansão quantitativa. Segundo dados da UNESCO de 1999, as matrículas de 1960 totalizaram em 28 milhões, em comparação com as 65 milhões de matrículas em 1991, mostra um crescimento da ordem de 13 milhões de estudantes nesse nível de ensino em âmbito mundial. Esses resultados indicavam que o ano de 2000 haveria 79 milhões de estudantes e 97 milhões para 2015 (SOARES, 2009).

Nos anos de 1990 havia sido aderido no Brasil, um modelo de formação docente consistido em facilitar uma certificação, ao invés de garantir uma qualificação à demanda escolar e aos futuros professores. Como consequência das incertezas sobre o propósito e a função do pedagogo desde a sua criação, o desenvolvimento da licenciatura em Pedagogia, ocupou nos anos 90 e início dos anos 2000 um lugar periférico no contexto das licenciaturas (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 280)

#### ***2.1.6.1 Os Meandros Políticos da Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996***

A datar trinta e cinco anos, após a promulgação da primeira LDB, entrou em vigor a segunda LDB Nº 93.94, também chamada de “Lei Darcy Ribeiro”, consagrada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, exatamente no dia 20 de dezembro de 1996, num momento de mudanças significativas na trajetória da educação nacional. Marcado por extensas discussões envolvendo a Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educativas, educadores, empresários dentre outros segmentos sociais ligados às questões políticas e educacionais, dominados pela política neoliberal, com propósitos de liderança da ação pedagógica (CARVALHO, 1998, p. 81).

Embora a LDB 9.394/96 tenha estabelecido a finalidade e os fundamentos da formação de profissionais da educação, e empregar a esses profissionais o termo “docentes”, seu advento configurou-se um grande divisor de águas na formação do pedagogo, por abranger alterações que de fato descentralizaram a sua identidade profissional, ao direcionar sua formação e atuação à orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar. Conforme consta na legislação:

**Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis

(...)

**Art. 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, LDB, 1996).

Como podemos observar a “nova Lei de Diretrizes e Bases (...) criou uma modalidade de agência formadora, o Instituto Superior de Educação e deu um pouco mais de atenção às condições de sua preparação” (SEVERINO, 2006, p. 61). Mediante a análise desse incidente contido nesse instrumento legal, Lima (2003, p. 503) pondera que:

Talvez porque seja o interesse dos nossos definidores de políticas livrar as universidades do peso das funções consideradas “menos nobres”, como a de formar professores para quem acha basta dominar conteúdos específicos e ter um cursozinho pedagógico, isso é compreensível...) para que elas possam dedicar-se apenas à geração e disseminação de conhecimentos considerados de “primeira grandeza”.

Esse mesmo ponto de vista da autora, em relação à leitura equivocada da LDB 9.394/96, consistia na percepção de muitos especialistas em educação da época. O movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia. O resultado desse processo foi à elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as

diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 824-825).

Em 1997 foram fixados os planos de carreira remuneração para os profissionais do magistério dos Estados e Distrito Federal, por meio da Resolução N.º 3, de 8 de Outubro de 1997:

Art. 2º Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Além da formação docente nas universidades e Institutos Superiores de Educação, também passaram a ser ministrados pelas faculdades integradas, faculdades isoladas e pelos centros universitários. O Sistema Federal de Ensino, de acordo com o art. 8º do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97, permitia-lhes a possibilidade de participar do processo de formação de profissionais da educação (CARVALHO, 1998). Portanto, foram extintos os cursos normais, a partir de então considerados como curso de formação mínima, foram creditados aos ISEs integrados ou não as universidades a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Para boa parte das universidades e instituições de ensino superior, privadas, não haverá muito problema a ser resolvido, se o critério for como costuma ser, o da lógica do capital e do lucro. Já nas universidades e instituições públicas, e nas particulares voltadas para as reais finalidades da educação e do ensino, muitos serão os problemas por resolver, gerados por conflitos entre as estruturas existentes e as que se pretende inovar. Os efeitos positivos e negativos, numa visão progressista de educação, só o futuro poderá mostrar. A solução deve ser própria de cada *locus*. Seminários, congressos, encontros, comissões oficiais, etc. – geradores de significativas discussões, reflexões e propostas – podem propiciar importantes subsídios e orientações para as decisões a serem tomadas (CARVALHO, 1998, p. 86).

Pelo Edital N.º 4, de 3/12/97, a SESU/MEC designou comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas onde coubesse. Em 6/5/99, a Comissão de Especialistas de ensino de Pedagogia (designada pela Portaria SESU/MEC no 146, de março de 1998) tornou pública sua proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. O mesmo órgão, por meio da Portaria N.º 808, de 8/6/99, designou um Grupo de Trabalho para elaboração das diretrizes curriculares para todas as

licenciaturas, reconhecendo a necessidade de orientações normativas gerais para a parte curricular referente à formação pedagógica (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 242)

O PARECER CNE/CP Nº 115 de 10 de Agosto de 1999, e o projeto de Resolução a ele incorporado, previa que os cursos de licenciatura fossem destinados a formar docentes para atuar na educação básica poderiam ser ministrados em universidades ou em Institutos Superiores de Educação ISEs. No caso de serem ministrados em outras instituições de ensino, seriam obrigadas a instituir ISEs. Nesta hipótese, o Parecer fixou um prazo de transição para tanto.

O Parecer CES/CNE 970/99 provou muita indignação aos docentes e alunos do Curso de Pedagogia, pela atribuição exclusiva ao Curso Normal Superior a tarefa de formar professores para Educação Infantil e para séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, foi ressaltado pelo Ministro Jaques Veloso que a LDB 9.394/96 ao criar os Cursos Normais Superiores, tinham como objetivo substituir a formação em nível médio, como já vinha sendo realizado nos cursos normais. Portanto, com base nos termos da LDB e das normas já estabelecidas pelo CNE, o Ministro entendeu que a formação de docentes para a EI e os AIEF deveria ser de forma integral, específica, de nível superior, deixando claro que os docentes para a educação básica deveriam ser formados em cursos de graduação plena. Conforme Libaneo; Pimenta (1999, p. 241) resumidamente o Título VI que rege os profissionais da educação, passou a ter o seguinte arranjo:

- a) Cursos de licenciatura plena para formar professores de educação básica, em universidades e Institutos Superiores de Educação:
  - Curso Normal Superior (licenciatura para formar docentes de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e licenciaturas para formar professores de 5ª a 8ª e Ensino Médio);
  - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior;
  - programas de educação continuada.
- b) Cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia para formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.
- c) Cursos de preparação para o magistério de Ensino Superior.

Ainda assim, não impediu a promulgação do Decreto Nº. 3.276 de 06 de dezembro de 1999, no qual proibia a formação de professores no curso de Pedagogia:

Art. 3º

(...)

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (BRASIL, DECRETO NO 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999).

Esta decisão embargou o benefício histórico atribuído ao curso de Pedagogia desde 1939, ao ser concedido o direito da formação de professores para educação infantil e ensino fundamental exclusivamente aos cursos Normais Superiores. Para Lima (2003, p. 194):

Esse instrumento legal considerado por alguns como um “acidente de percurso”, a meu ver, é muito mais do que isso; é uma nódoa na história da educação e, quem diria, perpetrada pelo então presidente professor! Tão absurdo e inconstitucional foi o erro ( como negar às universidades esse direito, pelo menos enquanto perdurar o princípio constitucional da autonomia universitária?) (...).

Segundo Libâneo; Pimenta (1999, p. 241) a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB no 9.394/96 provocou a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. Na perspectiva dos autores, “não bastam iniciativas

de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. Na verdade, reivindicamos o ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB.

Entretanto, compreensíveis do erro crasso, tal decisão, novamente levou a mais uma alteração, trata-se do Decreto Nº 3.554 de 07 de Agosto de 2000, “que substituiu o termo “exclusivamente”, facultando-se assim, também aos cursos de Pedagogia o exercício da referida tarefa” (SEVERINO, 2006, p, 74). Devolveu assim

o direito do pedagogo em atuar na função docente, “uma tarefa que jamais poderia – nem poderá – deixar de ser ele” (LIMA, 2003, p. 194). Martins (2010, p. 18) em análise das políticas educacionais do século XX no contexto da formação de professores, sintetiza:

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc.

O Parecer Nº CNE/CEB nº 16/2005, trouxe propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. A criação de uma nova área técnica de profissionalização, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Técnico de Nível Médio, além da formação de professores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal de nível médio e nas licenciaturas, “servirá não só para a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, área que requer competentes e compromissados profissionais, mas será também um instrumento importante para a construção da identidade social desses funcionários e para sua valorização profissional.” Firmou-se, portanto, que as seguintes competências profissionais gerais do técnico da área:

- Identificar o papel da escola na construção da sociedade contemporânea;
- Assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento educação escolar;
- Identificar as diversas funções educativas presentes na escola;
- Reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino;
- Cooperar na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição de ensino;
- Formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não docentes, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa;

- Dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação;
- Coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeios didáticos e à manutenção da infraestrutura material e ambiental;
- Redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais, para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo.

No Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, no curso de licenciatura em Pedagogia:

Art. 7º (...)

(...)

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

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

O advento da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006, instituiu as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, sustentando prerrogativa histórica, reconcedendo ao pedagogo a função docente na educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, conquista datada em 1939, quando foi conferido a esse profissional o direito de responsabilizar-se por esta tarefa, bem como, pela docência das disciplinas de caráter pedagógico para todas as licenciaturas (BRZEZINSKI, 2016). Severino (2006, p. 62) ressalta algumas dificuldades sobre o processo de elaboração dessas DCNs:

A discussão sobre elas assumiu grande amplitude, envolveu debates e embates entre concepções conflitantes e sua demora no encerramento do processo revela a preocupação que as instâncias oficiais e a comunidade da área têm com a formação do educador, certamente sensíveis às demandas e pressões de toda comunidade nacional, no âmbito da educação. No entanto, causando justificada estranheza, a minuta das Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, finalmente emitida pelo CNE não agrega as contribuições resultantes de todo esse investimento, expressando ao contrário, uma concepção bastante precária e reducionista do que seria um curso de Pedagogia.

Por meio da Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, foi alterado o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação:

Art. 1º O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. 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;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.”

### **2.1.7 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 1º JULHO DE 2015, AS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**

A Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de Julho de 2015, rege as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, bem como as formações iniciais em demais cursos de licenciatura, a formação para graduados não licenciados e a formação em segunda licenciatura. Um ponto importante na nova DCN é a extinção dos cursos de formação inicial em licenciatura de três anos, ou seja, todos deverão conter quatro anos. Conforme previsto no Artigo 10º:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação

e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - **planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;**

II - **produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional** (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015, p. 09).

Assim, os cursos de formação inicial que anteriormente contemplavam carga horária de 2.800, em resposta as novas exigências deveram contemplar carga horária de 3.200 horas, com exceção do Curso de Pedagogia, que passou a contemplar essa carga horária após o advento da Resolução Nº 1 CNE/CP de 15 de maio de 2006. É importante destacar que a formação pedagógica para graduados não licenciados é de 1.000 horas, quando em áreas de conhecimentos afins, em áreas diferentes o total de horas corresponde a 1.400 horas e, para os cursos de segunda licenciatura a carga horária mínima exigida são de 800 horas.

Outro ponto importante é em relação ao Supervisionado nos curso de Pedagogia, os preceitos legais atualmente estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 2/2015, embora contraditórios, indicam para o curso de Pedagogia quatrocentas horas, distribuídas na atuação docente, na Educação Infantil, nas séries iniciais no ensino fundamental, além disso, a condição de gestores administrativos e coordenadores pedagógicos nesses sistemas de ensino, bem como, sua ação em espaços não escolares. Logo emerge a importância de por o conhecimento teórico acadêmico em contato com a observação e ação de trabalho da gestão e coordenação pedagógica da escola. Conforme previsto no Art. 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como **a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.**

(...)

**II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas**, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015, p. 11).

As novas DCNs para o Curso de Pedagogia reforça, sobretudo, a relevância do Estágio Supervisionado à Formação do Pedagogo, trazendo com essa alteração, perspectivas para efetivar modelos vigentes, no qual as relações teórico-práticas balizadas nas 400 horas de estágio poderão configurar-se num arcabouço fundamental à totalidade do curso. Concordo com Libâneo (2001, p. 06) ao dizer que:

A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Sob a ótica Freireana “capacitar não é treinar é oportunizar o ato cognoscente relativo a determinados procedimentos, necessários ao bom desempenho de dada ação ou tarefa”. Freire destaca ainda, que “*a capacitação é mais do que o treinamento porque é a busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos*”. Portanto, “não pode nunca se reduzir ao adestramento, pois que a capacitação só se verifica no domínio humano” (VASCONCELOS, 2010, p. 52).

Outro ponto importante observado nas novas DCNs é que além da aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas e docentes, o cerne das questões-chaves relacionadas à formação do pedagogo corresponde ao conhecimento sobre a sociedade local desse futuro profissional, por meio de um trabalho articulado entre os saberes teóricos e desenvolvimento de competências práticas ao contexto da educação técnica-profissional, inclusiva e etnocultural:

**Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades**

**– educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 2 DE 1º DE JULHO DE 2015, p. 03). [Grifo]**

Embora, historicamente as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam o Curso de Pedagogia, incidam permeadas por lacunas e desarranjos em sua leitura, verifica-se que a Resolução CNE/CP Nº 2/2015, está mais próxima do que se espera de um curso de formação inicial nessa área, posto que, assume a proposta de um currículo comprometido com as condições do mercado de trabalho, mas também, com a formação social dos futuros profissionais, sob um ângulo mais humanístico. Haja vista que “não há outro caminho senão a prática de uma pedagogia humanizadora” (FREIRE, 2005, p. 63).

Na atualidade, a educação caminha para o desenvolvimento humanitário, e a transição dessa abordagem de conhecimento para uma aprendizagem mais humanista, conseqüentemente, resultará no autodesenvolvimento desses futuros profissionais, bem como, numa pedagogia alicerçada na autonomia, e nas prioridades educacionais da clientela escolar, e menos voltada a reprodução do currículo oficial. Assim, anteviu Gadotti (2003, p. 25) ao explanar sobre essa necessidade:

A educação do futuro deverá se aproximar mais dos “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos”. Isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisa, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas, etc.

Em paralelo, verifica-se que as contínuas reestruturações nas DCNs foram sumariamente necessárias, mas ainda há o que atualizar principalmente no que se refere ao papel educacional, à autonomia e independência da formação do pedagogo em todas as suas peculiaridades, de modo a oferecer-lhe maiores

benefícios educacionais, estabelecer as bases para uma abordagem orientada para interdisciplinaridade. As reformas devem consistir em um extenso diálogo com especialistas e todos envolvidos no processo educacional. Deve haver também o maior consenso social e político do período de transição até que a reforma esteja totalmente institucionalizada nas IES, tanto privadas quanto públicas, porque as adequações geram ônus burocráticos e mudanças estruturais no que se refere a adaptações curriculares. Por isso, tem razão Libâneo (2001, p. 04) ao argumenta que:

Observamos uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo com a conseqüente repercussão no campo do pedagógico. Enquanto isso, **essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas**, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. Por razões ainda muito pouco esclarecidas, boa parte dos sociólogos da educação, psicólogos da educação, filósofos da educação, que têm seus empregos e suas pesquisas em faculdades de educação, vêm se mobilizando pela desativação dos estudos específicos da Pedagogia. [grifo]

Assim, o autor chama a atenção para o que ele se refere “ação pedagógica múltipla”, a qual envolve não somente ao ambiente escolar formal, como também o não-formal, traçando várias formas de educação, e assim desfazer “todos dos os nós que separavam escola e sociedade”. Por outro lado, são reconhecíveis os desafios impostos as IES de assumir de incorporar essa perspectiva à suas práticas pedagógicas, dado ao contexto atual, evidenciada pelos dissensos e instabilidades das DCNs, no que se refere à função e identidade do pedagogo, que deixa dúvidas até na terminologia adequada para referir-se a esse profissional. Nessa mesma linha de raciocínio Brzezinski (2016, p. 43) argumentar que:

Ainda que tais Resoluções não tenham força na lei, ao serem homologadas pelo Ministro da educação, geram direitos e na mesma medida obrigações. Elas inauguram uma cultura no cotidiano das instituições e na vida profissional dos professores, pois o Estado ao exercer seu papel regulador, exige observância às diretrizes. **As exigências e obrigações são**

**mensuradas em procedimentos oficiais de avaliação. Essa regulação, até o momento, não serviu sequer para dar unidade à terminologia.** Em cada documento comparado com outro, se constata um incongruência, uma vez que ora um documento identifica o professor como profissional da educação, ora como profissional do magistério, ora como docente da educação básica. Nota-se, todavia, que a tradicional expressão formação de professores continua sendo utilizada na maioria dos documentos oficiais. [grifo]

Consoante às considerações da autora Iria Brzezinski, é importante ressaltar que uma vez que as políticas e diretrizes que regem a formação profissional do pedagogo têm como principal objetivo sua capacitação teórica e prática, portanto, deve incorporar estruturas necessárias para que as IES possam realizar esses objetivos. No geral, este cenário transitório atual ainda é de muitas dúvidas.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA EM RORAIMA

O Estado de Roraima situa-se a noroeste da região norte do Brasil, ocupando uma área total de 230.104 km<sup>2</sup>, faz divisa ao norte e noroeste com a Venezuela, a leste com a Guiana, a sudeste com o Estado do Pará e ao sul e oeste com o Estado do Amazonas. Sua estimativa populacional é de 505.665 habitantes, desses 326.419 residem na capital Boa Vista, de acordo com senso do IBGE realizado em 2015, mas em fator do ascendente fluxo migratório, esse total caminha para 400.000. Em relação a sua paisagem natural, o Estado de Roraima é constituído em sua maior parte por florestas, mas também há presença de savanas (campos cerrados) predominantes nas partes leste e centro-nordeste, compondo total de 17% da área do Estado.

A capital do estado, Boa Vista, localiza-se na mesorregião Norte de Roraima, na margem direita do rio Branco, tem clima equatorial com média de temperatura de 27,4°C, vegetação típica de savana e duas estações climáticas: chuvosa (inverno); e a seca (verão).

Figura 1: Mapa de localização geográfica do Estado de Roraima



Fonte: <http://marioprof27.blogspot.com.br/2011/08/regioes-brasileira-e-suas.html>

A primeira instituição responsável por formar professores em Roraima, foi o Curso Normal Regional Monteiro Lobato, em 1949, criado por meio do Decreto n.º 89 de 1.º de abril, dedicado à formação de professores para o ensino primário (SCHRAMM, 2013).

Como resultado da Lei 5692/71<sup>5</sup>, foi criada a Escola de Formação de Professores de Boa Vista (EFPBV), pelo Decreto n.º 11 de 24 de março de 1977, voltada a formar professores para o ensino primário, nessa mesma ocasião, foi criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, a fim de qualificar os professores para os graus iniciais do ensino primário e promover a formação continuada dos professores, com a prestação de cursos de curta duração.

Foi implantado em 1994 na Universidade Federal de Roraima (UFRR), passando por mudanças estruturais ao longo dos anos. Inicialmente o Curso de Licenciatura em Pedagogia oferecia duas habilitações: formação de professores

<sup>5</sup> Responsável por fixar as Leis de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau.

para o ensino fundamental ciclos 1 e 2, e ensino interétnico, passando a assumir somente as séries iniciais do ensino fundamental. Em 2003, foi agregado ao curso a habilitação em Coordenação Pedagógica. O advento da Lei sobre Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96) trouxe mudanças expressivas à formação do pedagogo. Conseqüentemente, a eficácia das Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia - DCNCP (Decretos CNE/CP N° 5/2005 e 3/2006) passou a ser vista como uma questão controversa, impregnada por conflitos significativos na área, no que se referia à formação e ao exercício profissional<sup>6</sup>.

Em 2005 foi criada a Universidade Estadual de Roraima – UERR, pela Lei Complementar N° 91, de 10 de novembro de 2005, é uma Fundação Pública, dotada de personalidade jurídica de direito privado, de natureza e estrutura multicampi, com autonomia administrativa, financeira e didático-científica, nos termos da Lei e de seu Estatuto.

Apesar de recentemente criada, sua raiz histórica é marcada pela trajetória da formação de professores no Estado, registrado em um processo que compreende o papel de diferentes instituições: A Na consecução de seus objetivos, em 1994 o CEFAM implantou o Magistério Parcelado Indígena, habilitando 418 (quatrocentos e dezoito) professores indígenas até o ano de 2001. De 1995 a 2001 desenvolveu o Projeto Caimbé, habilitando 920 (novecentos e vinte) professores leigos do interior do Estado.

Em 30 de agosto de 2001, o Governo do Estado criou, através do Decreto n° 4.347 – E, a Fundação de Ensino Superior de Roraima – FESUR, com a finalidade de criar e manter o Instituto Superior de Educação – ISE/RR, o Instituto Superior de Segurança e Cidadania – ISSEC e o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis – ISER. Credenciado pela Resolução n°. 56/2003, do Conselho Estadual de Educação de Roraima, o Instituto Superior de Educação de Roraima ofertou os seguintes cursos de Graduação: Curso Normal Superior para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura Plena em Física, em Química e em Matemática, contando em 2005 com 1.740 (mil setecentos e quarenta) acadêmicos efetivamente matriculados em Boa Vista e mais 200 (duzentos) acadêmicos matriculados nos municípios de Caracaraí, Mucajaí e Iracema, com o Curso Normal Superior para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com aulas presenciais.

---

<sup>6</sup> <[http://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=188](http://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=188)> Acesso em: maio de 2017.

O Instituto Superior de Educação de Rorainópolis - ISER/RR, no Município de Rorainópolis e com salas descentralizadas em 02 (dois) municípios da região sul do Estado (São Luiz do Anauá e São João da Baliza), credenciado pela Resolução no. 01/2004, do CEE/RR, ofertou o curso Normal Superior para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e as Licenciaturas em Física, Química e Matemática, atendendo a 420 (quatrocentos e vinte) acadêmicos. Em 2005 o Instituto implantou o Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Educacional, contribuindo para a especialização de 40 (quarenta) profissionais na área educacional.

O Instituto Superior de Segurança e Cidadania - ISSEC, credenciado pela Resolução no. 58/2003 do CEE/RR ofertou o curso de Bacharelado em Segurança Pública, com 225 (duzentos e vinte e cinco) acadêmicos, além de diversos cursos voltados à Formação Continuada para profissionais da Segurança Pública, resultados de convênios e parcerias, integrando Polícia Civil, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Departamento de Trânsito, Sistema Penitenciário, Defesa Civil e Guarda Municipal.

Ainda em 2006, a UERR realizou o primeiro vestibular com 1.860 (um mil e oitocentos e sessenta) vagas distribuídas para os 18 cursos de Graduação sendo: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Administração com Habilitação em Comércio Exterior, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Florestal, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Serviço Social e Turismo, com Projetos Pedagógicos aprovados pela Comissão Provisória de Implantação, Decreto nº. 6.977-E, de 21 de março de 2006.

Em janeiro de 2007, o Decreto n 7.628 – E, de 16/01/2007, revogou o Decreto n 7.227 – E, de 13/06/2006. As alterações efetivadas no Estatuto, além de necessárias, possibilitaram a reorganização da estrutura interna da UERR de forma mais consolidada à realidade do Estado e nas perspectivas planejadas para o desenvolvimento da Educação Superior, almejada pela sociedade roraimense.

Buscando adequar a UERR às reais necessidades, em agosto de 2012, o Estatuto foi alterado, por meio do Decreto nº 14.444-E, publicado no Diário Oficial nº 1853, de 16 de agosto de 2012. Os esforços institucionais da UERR no quinquênio 2013/2017 devem possibilitar diminuir a disparidade de titulação entre os professores, tomando como base legal a Resolução nº 07/ 2006, do Conselho Estadual de Educação.

O intuito era que os professores realizassem preferencialmente graduações em cursos de ensino superior, como previsto no artigo 62 da presente lei. Por ora, também foi consentido que profissionais de outras áreas por meio de uma complementação pedagógica, atuassem como professores, sem a necessidade de treinamento específico. Essa proposta de inserir rapidamente professores no mercado por meios não formais, como nos cursos de licenciatura regulares, verificou-se que a lei não era compatível com o requisito proposto, de garantir a formação inicial ou contínua de profissionais de educação de qualidade. Além disso, Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 21 de fevereiro de 2006. A nova designação para o Curso é exclusivamente pedagógica, com qualificações de acordo com o estabelecido no artigo anterior<sup>7</sup>.

O curso de pedagogia está dentre os cursos presenciais e EAD mais procurados - rede privada em 2015 registrado no mapa do ensino superior com 854 matrículas, 351 ingressantes e 168 concluintes. (Brasil, SEMESP, 2015).

Dentre a ampla gama de atividades a ser exercida pelo pedagogo, a entidade mantenedora Secretaria Estadual de Educação de Roraima, prescreve as seguintes atribuições:

- Participar na elaboração da proposta pedagógica da escola;
- Preparar e cumprir o plano de trabalho de acordo com a proposta pedagógica da escola; aprendizado do aluno;
- Estabelecer e implementar estratégias de recuperação para estudantes de menor desempenho;
- Ministras horas de aula estabelecido; os dias escolares previstos no calendário escolar; convocar, quando convocado, para o atividades não previstas no calendário escolar, participar períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional previstos em calendário escolar; colaborar com as atividades de articulação com famílias e comunidade;
- Preencher o Livro de registro de classe de acordo com as diretrizes mantenedor; obedecer aos preceitos em vigor em Constituição Federal, na

---

<sup>7</sup> <[http://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=188](http://ufr.br/pedagogia/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=188)> Acesso em: maio de 2017.

Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, no Estatuto da Criança e Adolescentes e na Legislação Estadual;

- Jogar outras tarefas indispensáveis para a realização dos propósitos processos educacionais da escola e do processo ensino-aprendizagem. Além das alocações descritas acima, deve seguir orientação determinada pela SEED<sup>8</sup>.

## 2.3 O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD NO BRASIL

### 2.3.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Quadro 1 – Conceituação do sistema e estrutura operacional na EAD de acordo com os Documentos oficiais Vigentes

Educação à Distância	Decreto Nº 9.057 de 2009	Art. 1º. considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.
Sede	Resolução Nº 1 de 11 de março de 2016	Art. 4º- A sede da IES, como locus da política institucional, responde acadêmica e financeiramente pela organização do conjunto de ações e atividades da gestão político-pedagógica e administrativa de programas e cursos, na modalidade a distância.

<sup>8</sup> Edital PSSCI/SEED/GAB/RR nº 002/2017 p66 processo seletivo simplificado p518 para contratação temporária de professor substituto – capital/interior 2017.

Polo	Decreto Nº 9.057 de 2009	Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.
Professor Tutor	Resolução Nº 1 de 11 de março de 2016	Art. 8º § 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD.

Fonte: elaboração própria, 2017.

Além das conceituações dos documentos normativos em vigor, sobre o sistema e estrutura operacional EAD, há também um direcionamento científico para o seu significado:

#### Quadro 2 – Conceito de EAD de acordo Literatura Científica

Conceito	Referências
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma modalidade de educação que tem como objetivo, ensinar através do desenvolvimento dos alunos, propiciando que estes construam seus próprios conhecimentos. Apoiada por recursos tecnológicos dá a liberdade para estudantes criarem formas de aprender e entender o conteúdo proposto.</li> <li>• (...) é, portanto, utilizar todos os recursos necessários de comunicação, metodológicos e didáticos para que o processo ensino-aprendizagem se realize sem a integração espacial e temporal síncrona entre aluno e professor.(...).</li> </ul> <p>Sob essa perspectiva, o sentido de “distância”, dentro de um de processo de ensino-aprendizagem, pode ser entendido a partir de três relações: a distância entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material (embora, cabe ressaltar, o termo “distância” tenha, dentro desse processo, uma definição relativa, pois a sensação de distância tem a mesma métrica que a distância espacial, isto é, um aluno, um professor, embora presente pode estar mais distante dos seus pares do que aqueles ausentes). Todavia, o que dá sentido à Educação a</p>	<p>COSTA NETO, G. <b>O papel do tutor na EAD</b>. Joinvile – SC: Clube dos Autores, 2008. p. 10.</p> <p>AMARILLA FILHO, P. <b>Educação a distância</b>: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27 n.02, p.41-72, ago./ 2011. p. 47.</p>

<p>Distância não é a dicotomia espacial e temporal, mas, ao contrário, sua capacidade de diminuir tal separação. O que dá sentido a tal processo não é o fato de Rondônia estar distante de São Paulo cerca de 3 mil quilômetros, mas o fato de que essa distância pode ser diminuída por meio de tecnologias, a favor do processo educativo, e aqui está a essência da Educação a Distância.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Educação a Distância pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente pela separação física entre professor e alunos e a existência de um tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a relação entre eles. Ainda que possa ser construída com base em diferentes modelos pedagógicos.</li> <li>• A Educação a Distância é caracterizada pelo realtivo grau de autonomia, que concede ao aluno o processo de aprendizagem tornando-o responsável pela aquisição do conhecimento.</li> <li>• A educação a distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas capazes de desenvolver os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes. Para isso, utiliza-se de formas de comunicação não contígua, que independem do tempo e do lugar onde se encontram os atores do processo, isso a torna interessante para alunos adultos que tem compromisso com o mercado de trabalho.</li> </ul>	<p>BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). <b>Modelos pedagógicos em educação a distância</b>. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 16.</p> <p>SIMÃO NETO, A. <b>Cenários e modalidades de EAD</b>. 1ª ed. Curitiba: ISDE Brasil, 2012, p. 14.</p> <p>MUGNOL, M. <b>A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos</b>. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.</p>
---	---

Fonte: elaboração própria, 2017.

### 2.3.2 MODELOS PEDAGÓGICOS DE EAD NAS IES

Em síntese, podem ser destacados os três principais modelos pedagógicos utilizados na EAD no Brasil são: teleducação, semipresencial e *online* ou virtual. O primeiro consiste na transmissão de aulas da sede aos polos por via satélite, ou Internet (ARAÚJO JR; SOUZA, 2016).

Costuma-se empregar a expressão “semipresencial para designar a modalidade que combina momentos presenciais com estudos à distância” (SIMÃO NETO, 2012, p. 155). Já o modelo *online* ou virtual é estruturado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA, no qual ficam disponível os conteúdos, atividades e avaliações para alunos, podendo ser fornecidos materiais impressos e apoio de tutores (ARAÚJO JR; SOUZA, 2016). É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais não especificam modelos de aprendizagem para

EAD, assim sendo, as IES adaptam modelos básicos mais característicos a sua demanda.

### 2.3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA EAD

A datar o início “da década de 1990 a EAD começa a ser utilizada de modo efetivo por diversas Instituições de Ensino Superior, com diversas propostas educacionais” (COSTA NETO, 2008, p. 18). Todavia, a modalidade no sistema educacional formal brasileiro só foi instituída a partir da LDB 9.394/96 e desde então “vem ocupando espaço crescente na educação superior” (SEGENREICH, 2013, p. 23). Conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Marcos Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Modalidade EAD no Brasil

Ano	Evento	Principais Determinações
1996	LDB N° 9.394/96	No <b>art. 80</b> apresentava-se uma proposta de Governo de incentivo à modalidade EAD nos níveis de formação inicial e continuada, sob Regimento Interno das IES, cabendo-lhes a produção, controle e avaliação da educação. Sendo estas devidamente credenciadas pela União, na qualidade de responsável por regulamentar os requisitos para realização de exames e registro. Junto ao estabelecimento dessas regras, ficavam ao gozo das IES: redução dos custos de transmissão das aulas tanto na mídia televisiva quanto radiofônica; a concessão de canais com finalidade educativa; reserva de tempo mínimo nos canais comerciais sem acarretar ônus. Já o <b>art. 81</b> – Concedeu a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições da Lei.
1998	Decreto N.º 2.494	Responsável por regulamentar Art. 80 da LDB n.º 9.394/96 e pela definição de Educação à Distância nos termos oficiais. Conforme estabelecido no <b>Art. 1º</b> : “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. De maneira geral do inciso 2º ao 5º estabelece questões importantes sobre a organização dos cursos, os quais seriam ministrados em regimes especiais, sobre a flexibilidade de requisitos na definição de horários e duração, com vista a não prejudicar os objetivos da EAD e das DCNs. Estabeleceu normas para o credenciamento das IES, em observação ao Decreto, legislação específica e novas alterações advindas pelo Ministro de Educação e do Desporto, com validade de cinco anos, podendo ser

		<p>revogados após avaliação. A avaliação educacional que anteriormente cabia as IES passou a obedecer a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. E a falta de cumprimento aos padrões de qualidade e outros regulamentos acarretaria o descredenciamento.</p> <p><b>No Art. 4º</b> é definida a aceitação das transferências e aproveitamento de créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais.</p> <p><b>No Art. 5º</b> é definida a validade nacional dos certificados e diplomas de cursos a distância das IES devidamente credenciadas nacionalmente.</p>
19 98	Decret o N° 2.561	Alterou a redação dos Arts. 11 e 12 Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ficando ao incumbido ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, a promoção dos atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.
20 04	Lei n° 10.86 1	Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabeleceu que à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) como órgão colegiado de supervisão e coordenação do SINAES. Validas a todas as IES, inclusive com cursos modalidade EAD, com avaliação sistemática tanto das instituições de educação superior, quanto dos cursos superiores e do desempenho dos estudantes.
20 05	Decret o N° 5.622	Regulamentou a modalidade EAD, revogou os dois decretos de 1988 e regulou o Art. 80, trazendo nova leitura as bases legais da LDB.
20 06	Decret o N° 5.773	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
20 09	Decret o N° 9.057	Esse Decreto revogou os Decretos de 1998, posteriormente os Decretos N° 5.773/2006 e N° 6.303 de 2007, regulou o Art. 80 propondo novas bases para EAD. Apresentou um novo no <b>Art. 1º</b> “considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”.

20 16	Resolução Nº 1	Instituída no dia 11 de março de 2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior EAD, segundo o Art. 1º, servindo de base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) nos âmbito dos sistemas de educação. Assim, ela direciona o material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem, conceitua e diferencia a estrutura física das sedes e polos, caracteriza e define o corpo docente e tutores que atuam nessa modalidade, e processos de regulação e avaliação da EAD.
20 17	Portaria Normativa Nº 11	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. São destacados três principais dispositivos: no <b>Art. 5º</b> é previsto que as avaliações da modalidade EAD serão feitas <i>in loco</i> , ou seja, nas sedes das IES, com vista a verificar as adequações metodológicas, a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Também nessa avaliação nas sedes, serão realizadas verificações citadas no § 1º também por meio documental ou com auxílio de recursos tecnológicos das “IES, para os Polos de EAD previstos no PDI e nos PPC, e os ambientes profissionais utilizados para estágio supervisionado e atividades presenciais” ( <b>§ 1º e § 2º</b> ). No <b>Art. 8º</b> é definido que as atividades presenciais de tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, descritas no PDI e PCC, devem ser realizadas na sede da IES, nos polos EAD ou em ambiente profissional seguem as mesmas exigências definidas nas DCN conforme o Art. 4º do Decreto Nº 9.057. A importância do cumprimento das exigências das DCNs pelos Cursos Superiores EAD também é destaque no Art. 7º ao estabelecer que tanto a organização e desenvolvimento dos mesmos devem ser de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN expedidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e a legislação em vigor.

Fonte: elaboração própria, 2017.

Portanto, como se pode observar na linha do tempo das políticas educacionais da EAD traçada no quadro acima, a normatização da EAD no Ensino Superior no Brasil, ocorreu com certo atraso se comparado a alguns países europeus. Contudo a partir do seu primeiro instrumento legal (LDB 9.394/96), à medida que foi sendo regulamentado, foi aumentando o interesse do público, favorecendo sua expansão. Na opinião de Zanchet; Cunha (2007) essa expansão, foi por apoiar interesses atrelados a possibilidades de lucro com a educação, por meio da exploração de “demandas reprimidas da população que poderiam garantir retorno financeiro aos investidores”, com funções voltadas exclusivamente ao ensino, não centrando a qualidade como eixo fundamental ao funcionamento.

Por outro lado, Netto; Girafa; Faria (2010) enfatizam que a conceituação de espaços geográficos, foi redefinida em consequência dos crescentes avanços tecnológicos, auferindo potencialidade ao Ensino Superior à Distância, tornando mais viável a formação. Para os autores, essa modalidade possibilita qualificação e formação de professores, tanto inicial quanto continuada, dando “oportunidade de estudo para aqueles que querem se tornar professores e para aqueles que já estão em exercício”.

Ainda na visão de Neto; Girafa; Faria (2010, p. 145) a formação de novos professores em cursos de licenciatura presenciais, é impedida por uma série de fatores relacionados tanto ao acesso, quanto suas permanências. São fatores de localização geográfica, de ordem socioeconômica, e disponibilidade de tempo em razão do trabalho. Além disso, os autores acentuam ainda que uma quantidade expressiva de professores em exercício no ensino regular, sem formação inicial. Mediante ao cenário, recorrem aos cursos de licenciatura à distância, pois se apresentam “como uma alternativa adequada às necessidades de formação desses profissionais como educadores mais críticos reflexivos”. Compartilham da mesma opinião de GADOTTI (2000, p.08) quando assevera que:

A educação, em particular a educação à distância, é um bem coletivo e, por isso, não deve ser regulada pelo jogo do mercado, nem pelos interesses políticos ou pelo furor legiferante de regulamentar, credenciar, autorizar, reconhecer, avaliar, etc. de muitos tecno burocratas. Quem deve decidir sobre a qualidade dos seus certificados não é nem o Estado e nem o mercado, mas sim a sociedade e o sujeito aprendente.

Consequentemente, veio a criação de processos normativos, para atender a qualificação profissional da crescente demanda. Anos após a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio da Lei Nº 10. 861 de 04 de abril de 2004 foram elevados os níveis de exigências para credenciamento e atuação das IES. Os anos que vão de 2006 a 2010, foram marcados pelo intenso sistema de avaliação das IES e dos cursos EAD, o que denota a intenção do Governo em limitar o crescimento dessa modalidade na Educação Superior brasileira (MUGNOL, 2016). Todavia, a EAD acabou sendo incorporada até mesmo nos cursos presenciais, em 2011 por meio da Portaria Ministerial Nº 2.253,

possibilitou a oferta de 20 por cento da sua carga horária total, a programas e cursos na modalidade EAD (COSTA NETO, 2008).

Em relação à organização curricular a IES com Cursos de Pedagogia Modalidade EAD seguem as mesmas normas regulatórias que as IES com cursos de Pedagogia presenciais, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN expedidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e a legislação em vigor. Outro ponto importante, que se pode observar, é com relação à relevância dada à organização materiais didáticos e implementação e gerenciamento consistente de processos pedagógicos, avaliação e acompanhamento da aprendizagem, bem como suporte tecnológico ofertado pelas IES aos alunos, tais requisitos que passam a ser considerados o cerne da eficácia do ensino na EAD, segundo consta na Resolução Nº 1 de 11 de março de 2016:

§ 1º As tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, inclusive materiais didáticos, bem como os sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem, são elementos constitutivos dos cursos superiores na modalidade EaD, sendo obrigatória sua previsão e detalhamento nos documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, do art. 2º, respeitadas as condições materiais instaladas na sede e no(s) polo(s) de EaD.

§ 2º Cabe à IES credenciada assegurar a todos os estudantes matriculados, corpo docente, tutor e gestor, o acesso às tecnologias e aos recursos educacionais do curso, respeitadas as condições de acessibilidade definidas na legislação pertinente.

§ 3º Os sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem devem ser contínuos e efetivos, visando a propiciar, a partir da garantia de condições adequadas, o desenvolvimento e a autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

§ 4º Respeitados os respectivos projetos institucionais e pedagógicos, as tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância devem favorecer a integração de diferentes mídias, suportes e linguagens, bem como a interação entre múltiplos atores em sua concepção, produção e disseminação.

§ 5º A definição do uso das tecnologias pretendidas e adotadas pela IES (internet, rádio, transmissões via satélite, entre outros) deve estar em consonância com a realidade da sede e do(s) polo(s) de EaD.

§ 6º Em atendimento à Dimensão 3 (três) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tanto a sede como o(s) polo(s) devem demonstrar responsabilidade social e comprometimento com o desenvolvimento regional e com o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais na oferta de ensino, pesquisa e extensão.

Cumprir destacar outro ponto relevante, na Portaria Normativa Nº 11/2017, consta a descrição dos preceitos para a criação de polos de EAD pelas IES

credenciadas. Estas ficarão condicionadas aos resultados do conceito institucional, com base nos quantitativos atribuídos pelo MEC, obtidos no processo de avaliação do Ensino Superior, regulação e supervisão.

A avaliação é organizada pelo SINAES, de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), onde são utilizados como principais instrumentos indicadores o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Conceito Preliminar do Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC), bem como, pode ser subsidiada por outros instrumentos como Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Institucional e avaliação institucional e as informações do Censo da Educação Superior do INEP. Já a regulação e supervisão são de responsabilidade do MEC. Sendo a primeira de competência da Secretaria de Educação Superior (SESU), e a segunda incumbidas a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e aos órgãos do Ministério da Educação, nesse caso responsáveis pelos cursos modalidade de educação a distância (BRASIL, MEC, 2010)<sup>9</sup>. Portanto o conceito insatisfatório da IES bem como do curso, pode facultar em medidas corretivas pelo MEC, conforme se apresenta no Art. 12:

Art. 12. As IES credenciadas para a oferta de cursos superiores à distância poderão criar polos EaD por ato próprio, observando os quantitativos máximos definidos no quadro a seguir, considerados o ano civil e o resultado do Conceito Institucional mais recente:

Conceito Institucional	Quantitativo anual de Polos
3	50
4	150
5	250

§ 1º Ocorrendo alteração no Conceito Institucional em um mesmo ano, a criação de novos polos de EaD deverá considerar o quantitativo já informado e constantes do Cadastro e-MEC, cuja soma anual não poderá exceder os limites ao novo Conceito Institucional.

§ 2º A ausência de atribuição de Conceito Institucional para uma IES equivalerá, para fins de quantitativos de polos EaD a serem criados por ano, ao Conceito Institucional igual a 3.

§ 3º A criação de polos pelas IES públicas integrantes dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital, fica condicionada a prévio acordo com os respectivos órgãos mantenedores, de modo a garantir a sustentabilidade e continuidade da oferta, cujos quantitativos devem constar do PDI, não se aplicando o disposto no quadro do caput.

<sup>9</sup> Verificar anexo – A: Recortes do Instrumento de Credenciamento Institucional para Oferta da Modalidade de Educação A Distância do SINAES.

§ 4º É vedada a criação de polo EaD por IES com Conceito Institucional insatisfatório.

§ 5º É vedada a criação de polo de EaD por IES submetida a processo de supervisão ativa com medida cautelar vigente ou com aplicação de penalidade, nos últimos dois anos, que implique em vedação de criação de polos (BRASIL, PORTARIA NORMATIVA Nº 11/2017)

Enfim, ao analisar a implementação desses elementos regulatórios a EAD, percebe-se que as IES, devem prestar especial atenção aos cursos de formação inicial em Pedagogia à necessidade de planejamento detalhado das atividades educacionais, sua organização, estabelecimento claro de metas e objetivos da formação.

Embora já tenha se passado uma década após a implementação da EAD em nível superior, ainda “está em fase de consolidação” (SANTOS ROSA, 2016, p. 08). De um lado estavam os ideais de democratização do ensino, de outro o “estigma de ser um ensino destinado às massas, à população marginalizada, para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento” (MUGNOL, 2009, p. 337).

Caminhamos para um futuro educacional mais tecnológico, movido por sistemas cognitivos artificiais, o que confere ao aluno desenvolvimento de senso de autonomia e mais envolvimento na construção da sua aprendizagem. No Relatório da UNESCO sobre a Comissão Internacional de Educação “Um Tesouro a Descobrir”, é enfatizado esse novo cenário mundial, e a educação deve estar inserida como eixo basilar ao seu desenvolvimento. Quando se refere à qualidade da formação pedagógica e do ensino, menciona que os professores devem estar associados desde a fase de concepção à fase de concretização dos processos de renovação dos programas escolares, e, portanto:

A introdução dos meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local. A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela nunca poderiam atingir (UNESCO, 2003, p. 161).

Talvez o equívoco mais comum sobre a modalidade EAD, seja, a pré-concepção de que se trata de uma formação mais “fácil”, e com menos

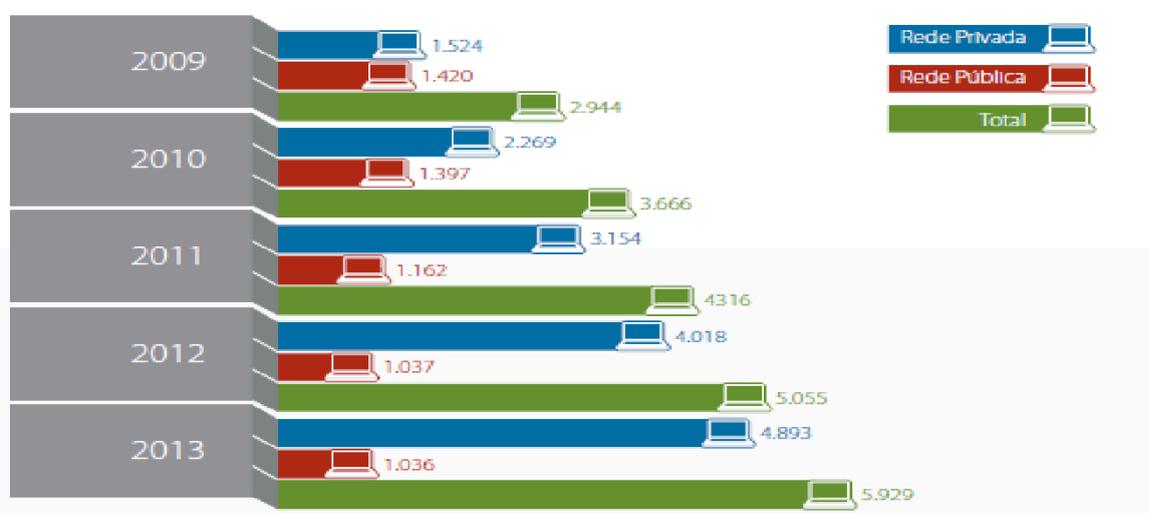
qualidade que os oferecidos em formato tradicional. Todavia, é naturalmente perceptível que esses cursos, além das aptidões tecnológicas para o manuseio das ferramentas multimídias, também são regidos por DCNs, portanto seguem os mesmos padrões de exigências quanto os cursos presenciais. Há certos critérios para contratação de professores tutores, o conteúdo curricular e cargas horárias também seguem as normas regulamentadoras. Deste modo, é fato que a Educação a Distância,

implica uma dicotomia entre as tarefas dos processos de ensinar (estrutura organizacional, planejamento, concepção metodológica, produção de materiais) e dos processos de aprender (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudos, níveis de motivação, etc.) (ARMARILLA FILHO, 2011, p. 48).

Embora ainda haja certos preconceitos com relação a essa modalidade no Brasil, dados do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), apresentados no Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015, revelaram que houve crescimento gradativo nos últimos anos, principalmente na rede privada de ensino. Nesse cenário, o Curso de Pedagogia teve destaque, sendo o terceiro mais procurado por universitários nas instituições de ensino superior privado no Brasil em 2013 (213,1 mil). Em Roraima também foi observado aumento na procura pela modalidade EAD, nos últimos 13 anos. As matrículas em cursos a distância (EAD) no estado registraram, em 2013, um aumento de 21,8% na rede privada, atingindo a marca de 4,9 mil matrículas, contra 4 mil do ano anterior. Na modalidade de ensino a distância (EAD), o curso de Pedagogia liderou a procura com 1,5 mil matrículas registradas. Os cursos de Pedagogia EAD da rede privada, não apresentaram evasão (BRASIL, SEMESP, 2015). Conforme se pode observar nas figuras 02 e 03.

Figura 02: matrículas curso EAD – RR entre os anos de 2009 e 2013

## Matrículas Cursos EAD - RR



Fonte: SINDATA/SEMESP/Base: Censo INEP *apud* BRASIL, SEMSP, 2015.

Figura 03: Cursos Presenciais Rede Privada - RR

## Cursos EAD - Rede Privada - RR

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	1.540	616	95
Administração	761	353	6
Gestão de pessoal / recursos humanos	674	417	40
Gestão da informação	314	249	6
Serviço social	277	138	41

Fonte: SINDATA/SEMESP/Base: Censo INEP *apud* BRASIL, SEMSP, 2015.

Observa-se que à medida que o número de universidades em educação a distância está aumentando, em paralelo é avigorada a importância da qualidade da educação superior. Fica, portanto a tarefa as IES de priorizar os seus sistemas de trabalho como um todo, procurar desenvolver critérios para sistematização do processo de ensino, ou seja, desenvolver padrões comparados a qualidade dos currículos propostos pelas DCNs.

## CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo são fornecidos os princípios gerais a partir dos quais os métodos específicos ou procedimentos foram derivados para resolver o problema de pesquisa.

### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de maio e setembro de 2017. Inicialmente decidiu-se sobre as informações que seriam coletadas na IES participante, os sujeitos respondentes, bem como, o método de coleta das informações. Nesse intuito, realizou-se previamente uma revisão de literatura sob uma perspectiva histórica realçando os principais marcos históricos do curso de Pedagogia no Brasil, estudou-se cuidadosamente a evolução das Leis inclusive a consolidação das Diretrizes Curriculares da Educação Nacional 9394/96, e as suas consecutivas alterações (os Pareceres e Decretos) até o seu formato atual (Resolução CNE/CP Nº 2 de 01 de julho de 2015) a fim de determinar a estrutura e o curso das perguntas a serem formuladas nos questionários para entrevistas.

Paralelamente ao estudo teórico, foi delimitado o tema da pesquisa, a situação problema, e elaborado os objetivos e justificativa. A conclusão foi que seria interessante investigar as consequências das mudanças nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia EAD no contexto local, tendo como a Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES), extraindo desse universo de pesquisa, uma amostra representativa (Coordenador do Curso de Pedagogia).

Frente a este objeto de estudo, e a partir do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa enquadrou-se, com enfoque qualitativo, delineada por meio de métodos e técnicas de pesquisa estudo de caso e pesquisa documental.

#### 3.1.1 ÁREA DE ESTUDO

##### 3.1.1.1 *Caracterização da Área de Estudo*

Quadro 04: Detalhes da IES pesquisada

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>MANTENEDORA</b>	<b>NATUREZA JURÍDICA</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
Faculdade Roraimense de ensino Superior - FARES	Distribuidora de Derivados de Petróleo Pinheiro Ltda	Sociedade Empresária Limitada	Av. Presidente Juscelino Kubitscheck, 300 Bairro Canarinho - CEP 69306-535 - Boa Vista – RR

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD, 2013.

Quadro 05: Cursos Ofertados pela IES pesquisada

<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO</b>	
<b>Bacharelado</b>	<b>Licenciatura</b>
Administração	Pedagogia
Agronomia	
Enfermagem	
<b>CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
<b>Especialização</b>	
Arte Educador	
Comércio Exterior	
Docência em Ensino Superior	
Educador Especial	
Estratégia da Saúde da Família	
Enfermagem em Nefrologia	
Enfermagem do Trabalho	
Gestão Escolar	
Marketing	
Psicopedagogia	
Produção Vegetal	
Saúde Coletiva/Indígena	
Segurança do Trabalho	
Recursos Humanos	
Urgência e Emergência	

Fonte: FARES - Regimento Interno, 2015.

## 3.2 DESENHO DA PESQUISA

### 3.2.1 ENFOQUE OU TIPO DE INVESTIGAÇÃO

#### 3.2.1.1 *Enfoque Qualitativo*

Neste estudo utilizou-se como enfoque a pesquisa qualitativa, cujo principal objetivo foi encontrar os reflexos das novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia nas instituições de ensino superior de Boa Vista-RR. Esse estudo qualitativo resultou da investigação das seguintes questões de pesquisa:

- A. Quais as adequações Curriculares do Curso de Pedagogia da UERR e da FARES às atuais mudanças das Diretrizes Curriculares?
- B. Além das disciplinas de estágios supervisionados, há cursos de extensão para capacitação prática durante o processo de formação inicial dos alunos?
- C. Houve redução no total da demanda dos ingressos ao curso e no número de evasão?
- D. Quais as barreiras e desafios encontrados na formação do pedagogo diante das mudanças ocorridas após o estabelecimento da LDB/96, Parecer 05/05 (Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015)?

Pesquisa qualitativa é exploratória e útil quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a examinar. Esse tipo de técnica pode ser necessário ou porque o tópico é novo, ou porque nunca foi abordado com uma determinada amostragem ou grupo de pessoas, ou porque as teorias existentes não se aplicam a 'uma determinada amostra ou grupo em estudo (Morse, 1991 *apud* CRESWELL, 2007, p. 20).

### 3.2.2 NÍVEL DE INVESTIGAÇÃO

#### 3.2.2.1 *Estudo de Caso*

Segundo Bhattacharjee (2012, p. 103) “a pesquisa de caso é uma técnica de pesquisa formal que envolve um método científico para derivar explicações de

fenômenos organizacionais”. De acordo com Alvarenga (2012, p. 94) o método estudo de caso, corresponde a investigações qualitativas, que geralmente requerem um estudo detalhado por um período relativamente longo, buscando compreender o “por quê” do comportamento das variáveis estudadas. Assim, foram pesquisadas as atuais mudanças no Curso de Pedagogia EAD da Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES em consonância as novas DCNs, influenciando na formação das seguintes variáveis:

- Adequações Curriculares
- Capacitação acadêmica  
Demanda de Ingresso e taxa Evasão
- Barreiras e desafios

### **3.2.2.2 Documental**

Segundo Bhattacharjee (2012, p. 103) “a pesquisa de caso é uma técnica de pesquisa formal que envolve um método científico para derivar explicações de fenômenos organizacionais”. De acordo com Alvarenga (2012, p. 52) “os documentos são materiais que foram gerados independentemente dos objetivos da investigação, são registros de acontecimentos recentes ou não, são fontes originais de informação”. A autora, realça que neste tipo de pesquisa, corre-se o risco de transcrever da cópia original de forma errada da copia original, bem como, omitir informações.

### **3.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA**

Este estudo envolveu apenas um sujeito participante (Coordenador do Curso de Pedagogia EAD da FARES). Ao mesmo foi enviada a carta de apresentação da pesquisadora, para certificar da veracidade e ética da pesquisa, bem como, um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo o tema e os objetivos da pesquisa, sendo ambos devidamente consentidos e assinados pelo coordenador, confirmando sua participação e a participação da FARES nesta pesquisa.

### **3.2.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA**

O Coordenador respondeu a todas as perguntas da entrevista, e forneceu outras informações precisas. Portanto, não houve fatores limitantes para realização da pesquisa, e nenhum esforço para convencer a Coordenação sobre a importância/necessidade deste estudo.

### **3.2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Segundo Alvarenga (2012, p. 76) “o instrumento é o mecanismo que o investigador utiliza para coletar e registrar informações (...). Além disso, fazem parte dos instrumentos, a câmera fotográfica, o vídeo cassete, o gravador, (...) etc.”.

Os dados para este estudo foram obtidos a partir de duas abordagens associadas: entrevista e análise documental. Na primeira coletou-se dados através da interação com o participante na entrevista, com auxílio do gravador do celular. A fase de elaboração das perguntas da entrevista consistiu num objeto de especial atenção, para não deixar qualquer espaço para erros de interpretação. Em razão disso foram elaboradas de forma simples, de modo que fossem facilmente respondidas. Finalmente, as questões foram apresentadas em uma ordem progressiva, da mais geral para as questões mais específicas.

A segunda abordagem foi realizada por meio da coleta de fontes primárias e secundárias, recorrendo-se aos arquivos da IES pesquisada, disponíveis em seu *site*. As fontes primárias correspondem aos Registros de Estágio Supervisionado, as fontes secundárias referem-se ao Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia EAD, e o Regimento Interno da FARES. Seguindo os critérios de coletas em fontes documentais propostos por Alvarenga (2012) as coletas de informações criticamente examinadas.

### **3.2.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS**

Os dados foram analisados qualitativamente, de acordo com os objetivos estabelecidos no estudo, de maneira descritiva. Conforme (BHATTACHERJEE, 2012, p. 113) a ênfase da análise qualitativa é "fazer sentido" ou entender um fenômeno, em vez de prever ou explicar, sendo necessária uma mentalidade criativa e investigativa.

## **CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS**

Neste capítulo são apresentadas as análises dos resultados da investigação os quais são tratados à luz dos objetivos geral e específicos da pesquisa. Os dados foram coletados na Faculdade Roraimense de Ensino superior (FARES), uma Instituição da Rede Privada. As ferramentas utilizadas para o recolhimento de dados foram entrevistas dirigidas ao Coordenador do Curso de Pedagogia.

### **4.1 AS ADEQUAÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA ÀS ATUAIS MUDANÇAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**

Nesta sessão são apresentadas as adequações feitas no Curso de Pedagogia da Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES) às mudanças advindas com as novas Diretrizes Curriculares à formação e atuação dos pedagogos.

A Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES é uma instituição particular de ensino superior, atuante na Capital de Boa Vista-RR. Seu credenciamento no MEC foi por meio da Portaria MEC nº 314 de 31 de janeiro de 2002. Sua entidade mantenedora é a Distribuidora de Derivados de Petróleo Pinheiro LTDA, cuja natureza jurídica é de Sociedade civil e categoria administrativa direito privado, com fins lucrativos, CNPJ/MF nº 01.146.395/0001-06. No ano de 2008 iniciou as atividades nas instalações próprias da instituição situada na Avenida Presidente Kubitschek, 300, Bairro Canarinho. O Curso Normal Superior Presencial e a Distância foi transformado em Pedagogia, respectivamente, pela Portaria nº 942 de 21 de novembro de 2006 publicada no D. O. U. de 22 de novembro de 2006 (presencial) e pela Portaria nº 331 de 11 de abril de 2007 publicada no D.O.U. de 12 de abril de 2007 na modalidade de Ensino a Distância (EAD) (FARES, PROJETO PEDAGÓGICO, 2013).

Figura 04: Alunos do Curso de Pedagogia EAD da FARES



Fonte: elaboração própria, 2017.

Figura 05: Sala do Curso de Pedagogia EAD da FARES



Fonte: elaboração própria, 2017.

Conforme consta no PP, os objetivos do Curso de Pedagogia da FARES são os seguintes:

- Formar profissional capacitado para atender às exigências do mercado de trabalho, apto ao autodesenvolvimento e consciente da importância de seu papel enquanto agente transformador da realidade no exercício da função social de educador.
- Desenvolver conhecimentos teóricos e específicos à área de formação, bem como instrumentalizá-lo para a reflexão crítica e transformação de sua prática pedagógica.
- Proporcionar ao acadêmico, aproximação e intervenção na realidade educacional (instituições escolares e não escolares) na qual irá atuar, oportunizando a integração entre a teoria e a prática educativa.
- Identificar a função social da escola e o papel do professor como elemento dinamizador do processo educativo;
- Desenvolver projetos no campo da educação, visando à integração do ensino, da pesquisa e da extensão.
- Garantir uma formação multidisciplinar, comprometendo o acadêmico com a compreensão e busca de soluções para o exercício mais adequado da profissão.

#### O Curso de Pedagogia da Permite:

- Posicionar o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do acadêmico, inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do acadêmico, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do acadêmico;
- Associar o exercício de autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- Ampliar a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade;

A formação de professores adotada pela FARES tem como fundamentos metodológicos os seguintes aspectos:

- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

#### Busca formar seus profissionais com os seguintes perfis:

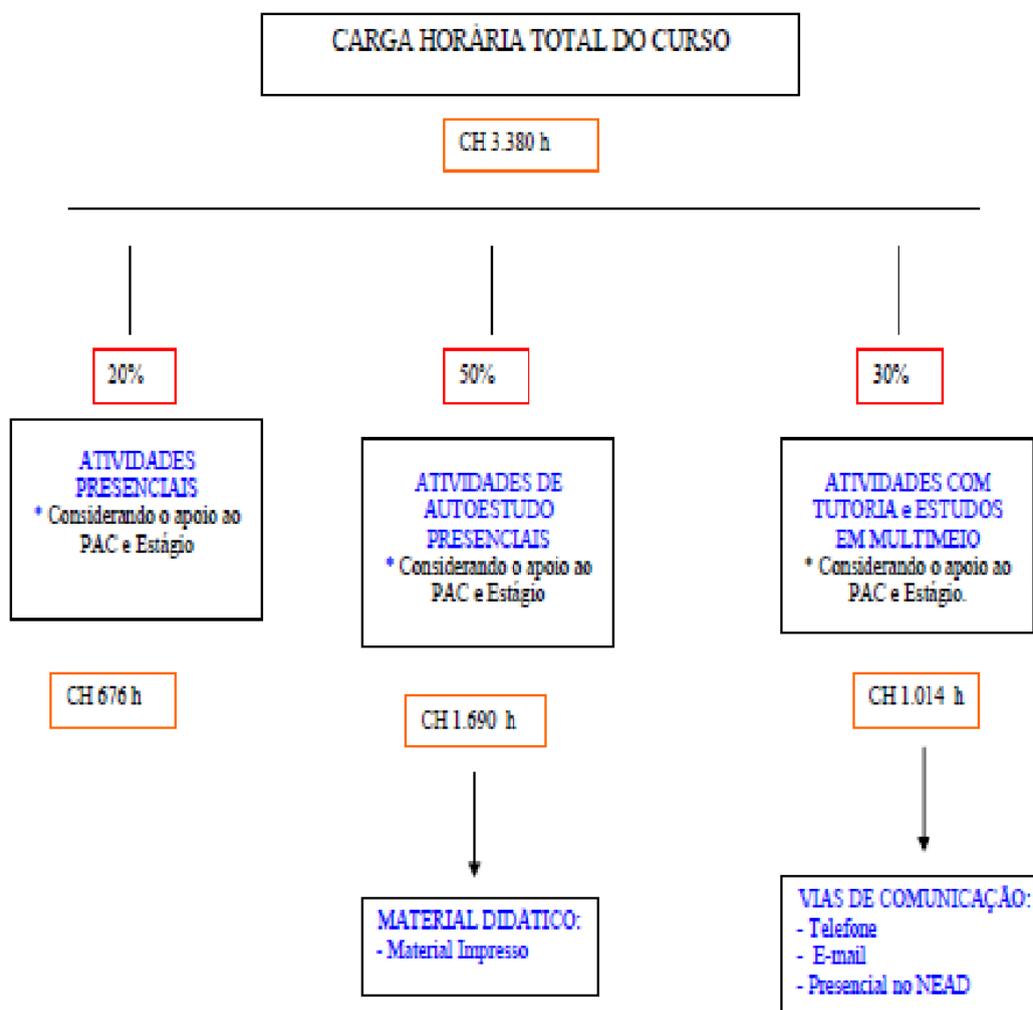
- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- Zelar pela aprendizagem dos acadêmicos;
- Estabelecer estratégias de recuperação para os acadêmicos de menor rendimento;
- Ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade.

Segundo o coordenador do Curso, é enfatizada a participação do acadêmico na realização processo educacional, no planejamento do currículo da escola, na avaliação de atividades, bem como, pesquisa e melhoria do ensino teórico e prático. As principais mudanças ocorreram no papel do futuro profissional na direção de fortalecer suas funções docentes, organizacionais e de coordenação e a necessidade de capacitar seu autodesenvolvimento. A carga horária do curso de Pedagogia a Distância contempla 3.380 horas de distribuídas:

- 2.880 horas – destinadas a assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos.
- 300 horas – destinadas ao Estágio Supervisionado em turmas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (regular e EJA) efetivado através da observação, regência, corregência, acompanhamento, participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens.
- 200 horas – destinadas a atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos, por meio da iniciação científica, de extensão e de monitoria. Sendo 80 horas de trabalho educativo realizado nas escolas, no 1º, 2º e 3º semestres do curso e 120 horas de participação em atividades acadêmicas, que representem instrumentos voltadas ao aprimoramento da formação básica e profissional.

Figura 06: Distribuição da Carga Horária do Curso de Pedagogia da FARES



Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Após a implementação da Resolução Nº 1 de Maio de 2006, seu currículo passou por novos reajustes, momento em que foram inseridas as disciplinas de Libras, software educacionais e educação indígena. Conforme consta no PP do Curso as disciplinas de estudos subdividem-se em: profissional, humanística, instrumental, pedagógica e integradores:

Figura 07: Disciplinas voltadas à Formação Profissional

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H.</b>
Didática	72
Didática e Planejamento	72
Psicologia do Desenvolvimento	72
Psicologia da Aprendizagem	72
Arte e Educação	36
Literatura Infantil e Juvenil	72
Ludopedagogia	72
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	72
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	72
Saúde, Educação e Meio Ambiente	36
Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	72
Educação Indígena	72
Educação de Jovens e Adultos	72
Teoria e Metodologia da Educação Especial	72
Teoria e Metodologia do Ensino da Educação Física	36
Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática	72
Teoria e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	72
Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia	72
Teoria e Metodologia do Ensino da História	72
Teoria e Metodologia da Alfabetização	72
Psicomotricidade	72
LIBRAS	72
<b>TOTAL</b>	<b>1476h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 08: Disciplinas voltadas à Formação Humanística

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C. H.</b>
Currículo e Escola	72
Filosofia	36
Filosofia da Educação	72
Introdução à Psicologia	36
Sociologia e Educação	72
Antropologia e Educação	36
História Geral da Educação	72
História da Educação Brasileira	72
<b>TOTAL</b>	<b>468h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 09: Disciplinas voltadas à Formação Pedagógica

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C. H.</b>
Fundamentos da Gestão Educacional	72
Fundamentos da Coordenação Pedagógica	72
Ética em Pedagogia	36
Avaliação Educacional	72
Optativa*	72
Políticas Públicas Educacionais	72
Orientação para o Estágio I e II	72
<b>TOTAL</b>	<b>468h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Em 2015 o currículo passou pelas últimas adequações que deram origem ao Regimento Interno do Curso. Todavia, constatou-se que no Projeto pedagógico da FARES, ainda está em fase de adequação às exigências expressas na reforma curricular, os acadêmicos do curso de Pedagogia recebem instrução prática para função como docente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, embora a referência à docência seja a base identitária do pedagogo, segundo as DCNs é de suma importância sua participação na gestão escolar, bem como à aquisição de experiência em sistemas não escolares. Sobre a importância da ação pedagógica na formação docente, Severino (2006, p.66) enfatiza que:

O processo de formação do pedagogo pela mediação curricular implica desenvolver outra maneira de se lidar com o conhecimento. Se o conhecimento é ferramenta tão fundamental para a educação da existência humana, e se a educação viabiliza pelo conhecimento, é mediação substantiva da existência, então é preciso superar de vez a ideia de que o conhecimento é produto empacotado, que se transmite mecanicamente de geração a geração. Na verdade, o conhecimento é necessariamente um processo de construção dos objetos a serem conhecidos e como tal precisa ser apropriado e praticado. Isso tem consequências profundas para o processo de ensino, um dos principais mediadores da educação. A visão predominantemente de que o conhecimento se transmite via ensino expositivo é uma grande ilusão e uma das causas da pouca eficácia do ensino, de modo particular do ensino superior.

De acordo com o Coordenador do Curso, em consideração as mudanças advindas da Resolução N° 2 de 1° de julho de 2015, que 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. “A FARES reconhece a importância de adequações do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, visando atender tal determinação assim estamos realizando as adequações necessárias” (COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FARES). Abaixo seguem a distribuição da carga horária por matriz disciplinares:

Figura 10: Distribuição da Carga Horária do Primeiro Semestre

DISCIPLINAS	TOTAL DE C.H	ENCONTROS PRESENCIAIS 20%	TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%	AUTO ESTUDO 50%
Linguagem e Comunicação	72	14h40min	22h	36h
História Geral da Educação	72	14h40min	22h	36h
Sociologia e Educação	72	14h40min	22h	36h
Didática	72	14h40min	22h	36h
Filosofia	36	7h20min	10h40min	18h
Metodologia Científica	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 11: Distribuição da Carga Horária do Segundo Semestre

DISCIPLINAS	TOTAL DE C.H	ENCONTROS PRESENCIAIS 20%	TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%	AUTO ESTUDO 50%
Linguagem e Argumentação	72	14h40min	22h	36h
História da Educação Brasileira	72	14h40min	22h	36h
Filosofia da Educação	72	14h40min	22h	36h
Didática e Planejamento	72	14h40min	22h	36h
Introdução a Psicologia	36	7h20min	10h40min	18h
Seminário de Investigação Científica	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 12: Distribuição da Carga Horária do Terceiro Semestre

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TOTAL DE C.H</b>	<b>ENCONTROS PRESENCIAIS 20%</b>	<b>TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%</b>	<b>AUTO ESTUDO 50%</b>
Leitura e Produção Textual	72	14h40min	22h	36h
Políticas Públicas Educacionais	72	14h40min	22h	36h
Psicologia do Desenvolvimento	72	14h40min	22h	36h
Currículo e Escola	72	14h40min	22h	36h
Estatística Aplicada a Educação	36	7h20min	10h40min	18h
Antropologia e Educação	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 13 - Distribuição da Carga Horária do Quarto Semestre

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TOTAL DE C.H</b>	<b>ENCONTROS PRESENCIAIS 20%</b>	<b>TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%</b>	<b>AUTO ESTUDO 50%</b>
Psicologia da Aprendizagem	72	14h40min	22h	36h
Psicomotricidade	72	14h40min	22h	36h
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	72	14h40min	22h	36h
Ludopedagogia	72	14h40min	22h	36h
Saúde, Educação e Meio Ambiente	36	7h20min	10h40min	18h
Arte e Educação	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 14 - Distribuição da Carga Horária do Quinto Semestre

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TOTAL DE C.H</b>	<b>ENCONTROS PRESENCIAIS 20%</b>	<b>TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%</b>	<b>AUTO ESTUDO 50%</b>
Teoria e Metodologia da Alfabetização	72	14h40min	22h	36h
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	72	14h40min	22h	36h
Avaliação Educacional	72	14h40min	22h	36h
Literatura Infantil e Juvenil	72	14h40min	22h	36h
Ética em Pedagogia	36	7h20min	10h40min	18h
Teoria e Metodologia do Ensino da Educação Física	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 15: Distribuição da Carga Horária do Sexto Semestre

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TOTAL DE C.H</b>	<b>ENCONTROS PRESENCIAIS 20%</b>	<b>TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%</b>	<b>AUTO ESTUDO 50%</b>
Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	72	14h40min	22h	36h
Teoria e Met. do Ensino da Matemática	72	14h40min	22h	36h
Teoria e Met. da Educação Especial	72	14h40min	22h	36h
Educação de Jovens e Adultos	72	14h40min	22h	36h
Tecnologias Aplicadas a Educação	36	7h20min	10h40min	18h
Orientação de Estágio I	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013

Figura 16: Distribuição da Carga Horária do Sétimo Semestre

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TOTAL DE C.H</b>	<b>ENCONTROS PRESENCIAIS 20%</b>	<b>TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%</b>	<b>AUTO ESTUDO 50%</b>
Teoria e Met. do Ensino da Geografia	72	14h40min	22h	36h
Teoria e Met. do Ensino da História	72	14h40min	22h	36h
Teoria e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	72	14h40min	22h	36h
Educação Indígena	72	14h40min	22h	36h
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	36	7h20min	10h40min	18h
Orientação de Estágio II	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Figura 17 - Distribuição da Carga Horária do Oitavo Semestre

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TOTAL DE C.H</b>	<b>ENCONTROS PRESENCIAIS 20%</b>	<b>TUTORIA E ESTUDOS EM MULTIMEIO 30%</b>	<b>AUTO ESTUDO 50%</b>
Fundamentos da Gestão Escolar	72	14h40min	22h	36h
Fundamentos da Coordenação Pedagógica	72	14h40min	22h	36h
LIBRAS	72	14h40min	22h	36h
Pedagogia em Espaços não escolares	72	14h40min	22h	36h
Softwares Educacionais	36	7h20min	10h40min	18h
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	36	7h20min	10h40min	18h
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>72h</b>	<b>108h</b>	<b>180h</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

Ao analisar a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES pesquisada, contata-se que as disciplinas contidas não estão em total desacordo com as atuais exigências estabelecidas na Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Entretanto, como previsto no Art. 3º da presente, há necessidade de preparo para o desenvolvimento profissional nas sete modalidades de ensino descritas (EJA, EE, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação no Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e EAD). Portanto há necessidade de o Curso contemplar disciplinas relacionadas a todas essas modalidades em seu Currículo. Outro ponto analisado foi com relação às disciplinas de Estágios Supervisionado, verifica-se que não contemplam a carga horária mínima exigida de 400h. Também, é possível observar que existe uma falta de definição em relação às disciplinas voltadas a prática. Prática esta, que não se refere à prática do Estágio Supervisionado, mas a prática como componente Curricular, como catalisador dos saberes à criticidade e reflexão, como componentes essenciais a formação do discente, a mesma compreendida na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire:

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a crítico é a curiosidade mesma,

característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de Filosofia da Educação na Universidade A ou B.  
(...) Por isso na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Contudo, reconhecemos que a pouco realizaram suas adequações curriculares, buscando atualizarem-se em respeito às orientações legais de 2006. Não obstante, em resposta as DCNs de 2015 resultará na reelaboração curricular conforme assegurou o Coordenador:

Estamos adequando a matriz curricular de forma que os conteúdos dos componentes curriculares sejam trabalhados de forma teórica e prática atendendo assim o que determina o inciso I do Parágrafo 1º do Artigo 13 da resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, proporcionando aos acadêmicos uma vivência mais próxima do seu campo de trabalho, num contexto que atenda a educação do século XXI (COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FARES)

#### **4.2 CAPACITAÇÃO ACADÊMICA DURANTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS**

A prática pedagógica é o principal componente da formação profissional. o futuro professor e a forma organizacional que conecta seus estudos com a futura atividade profissional. Durante a prática pedagógica o processo de formação de habilidades pedagógicas é intensificado, e isso é devido ao fato de que a prática ocorre em condições, maximamente próximas a realidades futuras desse profissional. Nesse eixo norteador, essa sessão propõe analisar os dados relacionados aos Estágios Supervisionados realizados na FARES, busca-se compreender a organização e a prática dos Estágios conforme previsto na Resolução CNE/CP Nº 2 de 01 de julho de 2015, bem como a oferta e envolvimento dos alunos em cursos de extensão, e assim avaliar as mudanças ocorridas e as barreiras a serem superadas.

Embora se tenha registrado progressos significativos em relação às leis que regulam o Curso de Pedagogia no Brasil, há muitas IES enfrentando dificuldades de proporcionar a formação exigida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e a FARES não foge a essa realidade. Diante das análises no documento de estágio da FARES,

constata-se que o seu Projeto Pedagógico ainda não contempla as atuais exigências das DCNs à formação do pedagogo, no que concerne ao estágio supervisionado. Na análise do PP do Curso, constatou-se que a FARES buscava enquadrar-se a concepção de formação contida na Resolução CNE/CP N° 1 de 2006, que circunscreve uma carga horária de 300 horas para o estágio supervisionado. Todavia, contemplava apenas áreas de formação e atuação na educação básica, opondo-se ao Projeto Pedagógico de 1996, caracterizado pela ausência de estágio em gestão escolar, coordenação e orientação educacional, como pode-se observar na figura a seguir:

Figura 18: Estágio Supervisionado

<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>C.H</b>
PED-EED	Estagio Supervisionado I - Educação Infantil	150
PED-EEF	Estagio Supervisionado II - Ensino Fundamental	150
	<b>TOTAL</b>	<b>300 horas</b>

#### **RESUMO**

<b>Disciplinas: 2.880 horas</b>
<b>PAC – Projetos e Atividades Complementares: 200 horas</b>
<b>Estágio Supervisionado: 300 horas</b>
<b>Total geral de horas do Curso: 3.380 horas</b>

#### **OPTATIVAS**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H</b>
PED-EPE	Empreendedorismo na Educação	72
PED-PEE	Pedagogia em Espaços não Escolares	72
	<b>TOTAL</b>	<b>72 horas</b>

Fonte: FARES, Projeto Pedagógico do Curso a Distância, 2013.

O Estágio Supervisionado na FARES é realizado nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Boa vista – RR, responsável pelo órgão mantenedor (Secretaria Municipal de Educação - SMEC) das escolas de Educação Infantil e

Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Constitui-se num processo de observação (obedecendo à carga horária de 20h) e regência (obedecendo à carga horária de 80h). No momento do Estágio de Regência, os acadêmicos podem desenvolver projetos, minicursos ou demais atividades correspondentes à proposta de ensino de cada série. Também é ofertado aos acadêmicos a formação complementar compreendendo carga horária de 200h de Projetos e Atividades Complementares (PAC). É importante ressaltar que o objetivo proposto pelas normas regulatórias é prática como componente curricular, não como um complemento de horas no curso.

Nas condições atuais, o pedagogo não deve possuir apenas uma ampla gama de conhecimentos, ser capacitado por habilidades e métodos de conhecimento, autodesenvolvimento. Para o futuro especialista, a capacidade de selecionar novas informações, analisar, avaliar e estabelecer conexões com os recebidos anteriormente torna-se significativa. Essas habilidades só podem ser aprendidas no processo de atividade. Por sua vez, isso leva à necessidade de expandir os métodos tradicionais de ensino no ensino superior, o uso mais ativo de métodos de ensino produtivos e problemáticos, atraindo os acadêmicos para trabalhos científicos e de pesquisa. A ótica de Libâneo (2004, p.29) explana com exatidão a função do pedagogo:

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

À luz da educação pedagógica profissional, isso significa que o foco não é apenas sobre aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas voltadas a ação em sala de aula, mas também atividades adicionais, como por exemplo, o planejamento curricular das instituições escolares, organização de projetos educativos, como meio de aprimorar o campo prático ao longo de todo o período de estudo. Todos esses quesitos requerem conhecimento adequado, e, o treinamento pedagógico aumenta significativamente a competência do futuro profissional. Portanto, é imprescindível ao acadêmico do Curso de Pedagogia, conhecer e aproximar-se da elaboração do plano docente, da análise das condições para a

aprendizagem, das tarefas de supervisão e orientação, em sua totalidade conhecer as diretrizes que regem as escolas municipais e estaduais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para atendimento dos pais e alunos, saber as instruções e as resoluções da SMEC e SEED para preenchimento dos Livros de Registro de Classe, enfim são muitas as tarefas a serem executadas pelo profissional da Pedagogia no campo de ação escolar, e para assumi-las futuramente necessitarão principalmente de habilidades práticas e a vivência do Estágio Supervisionado, deve proporcionar esse encontro.

#### **4.3 DEMANDA DE ALUNOS INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD E TAXA DE EVASÃO**

A modalidade de Ensino Superior EAD, tem consistido numa das formas de graduação mais difundidas e acessíveis nos últimos anos. Isso porque, proporciona uma forma flexível, barata e acessível de obter a formação, quando comparamos a modalidade presencial. Dados do SEMESP, apresentados no Mapa do Ensino Superior de 2015, comprovam o aumento pela procura pela modalidade em todo Brasil, e em especial pelo Curso de Pedagogia, liderando a procura inclusive no Estado de Roraima nos últimos com 1,5 mil matrículas registradas somente no ano de 2013. E no que se refere à taxa de evasão, não houve nenhum registro representativo.

Todavia, ao questionar o Coordenador do Curso de Pedagogia EAD da IES pesquisada, sobre a relação entre a demanda de alunos egressos e taxa de evasão, ele respondeu que demanda de alunos diminuiu consideravelmente, e quanto à evasão, houve um aumento. A primeira situação, ele justificou que vem ocorrendo devido à expansão do curso de Pedagogia nas diversas faculdades em Boa Vista, já a segunda, justificou que se deve a situação financeira dos acadêmicos. Frente às duas situações, pode-se inferir a relação às baixas pontuações nos indicadores de qualidade da instituição e do curso, haja vista que o desempenho na avaliação é atualmente é requisito na procura e escolha por uma IES, haja vista que a avaliação é feita com base em critérios de qualidade :

A avaliação é também utilizada para julgar o trabalho das instituições de ensino e dos sistemas educacionais, seja para verificar a sua eficácia e eficiência, seja para identificar os efeitos produzidos por uma ação ou uma política aplicada ao sistema educacional ou a uma instituição em particular, seja ainda para identificar a consecução de objetivos previamente propostos (RIBEIRO, 2009, p. 58).

Por outro lado, a avaliação da qualidade nas IES tanto pública quanto privada gerou um problema multifacetado, porque “vários são os fatores que podem interferir no processo de implementação e produzir efeitos indesejáveis, tais como:

a desconfiança em relação à avaliação, adoção de objetivos estritamente relacionados ao cumprimento das exigências dos órgãos governamentais, entendimento da avaliação como uma tarefa a ser executada com a simples finalidade de apresentar os pontos fortes da IES (RIBEIRO, 2009, p. 77).

Cabe destacar que a forma de ingresso no Curso de Pedagogia EAD da FARES, dar-se por meio da aprovação no vestibular, que acontece duas vezes por ano, um permite o ingresso no primeiro e o outro no segundo semestre.

#### **4.4 BARREIRAS E DESAFIOS ENCONTRADOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DIANTE DAS MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS O DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**

Com novas Diretrizes Educacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 2º de 1º de julho de 2015) foram traçados novos objetivos e conseqüentemente a exigência de novos Projetos Pedagógicos das IES. O curso contempla 3.200 e consente as IES privilegiar determinadas áreas de formação em detrimento de outras, ainda assim, as mesmas devem garantir uma base nacional para a formação do pedagogo, descrita no Art. 13º, que confere ao pedagogo “a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares”.

As atuais DCNs estabelecem prioritariamente a docência na educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, no ensino médio – e modalidades –

educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância. Mediante a estas qualificações após a graduação *Latu Sensu*, os acadêmicos já estão embasados para atuarem nessas áreas. Todavia, constatou-se que o curso de Pedagogia da Faculdade Roraimense de Ensino Superior. Portanto, por meio da pesquisa foi constatado que ainda existem muitos desafios a serem solucionados em relação à formação do pedagogo, entre os quais: falta de uma abordagem conceitual, teórica e metodológica única para o funcionamento e desenvolvimento do curso. O coordenador do Curso de Pedagogia da FARES deixa claro isso ao afirmar que:

As barreiras e os desafios são muitos, como, por exemplo, que está posto nas Diretrizes: a formação do professor, do pesquisador atender ao e do gestor, tendo a docência como a base desta formação. As DCN trouxeram muitos desafios para formação do pedagogo que, ao parece, na tentativa de garantir sua identidade e ampliar seu campo de atuação sem fragmentá-lo, findou por levar a uma formação aligeirada, superficial, eclética e muito abrangente. São muitas as compreensões do significa sua formação e incorrendo em uma multiplicidade de perspectivas formativas o que dificulta conduzir a sua formação pautada em um único referencial teórico-metodológico. Além disso, existem as barreiras internas, institucionais, referentes à precarização que as IES públicas vêm sofrendo nos últimos tempos, que têm reduzido o número de professores e as condições para a realização de pesquisa, ensino e extensão, bem como a orientação do TCC, do planejamento coletivo dos professores, da supervisão adequada do estágio curricular. Tudo isso dificulta organizar e realizar uma formação adequada e condizente com os desafios formativos postos no momento histórico atual.

Esse relato vai de encontro às exigências das novas DCNs para Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, a qual realça a importância que a qualidade da educação à distância implica em critérios de seleção do corpo docente. Assim, as IES devem levar em consideração os níveis de formação dos professores contratados (mestrado, doutorado), suas experiências educacionais, seus envolvimento com pesquisas e publicações de trabalhos científicos, suas habilidades tecnológicas e de comunicação *on-line*, requisitos estes, relevantes nesse ambiente de aprendizagem. Essa também aparenta ser uma preocupação do Coordenador da FARES:

As mudanças ocorridas não acarretam barreiras, quanto aos desafios um fator que requer maior atenção aos egressos é qualifica-los para realizarem avaliação do ENADE, afinal é um exame que credencia o curso nas

avaliações e visitas realizadas pelo MEC, bem como o nível de proficiência dos acadêmicos em leitura e escrita que exige da instituição a realização de curso de nivelamento nas áreas críticas (COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FARES)

O ensino à distância está cada vez mais integrado as IES, confrontando os imperativos da era para uma educação aberta as mudanças e processos de inovação. A difusão do ensino à distância e a necessidade de adotar currículos flexíveis geram constantemente a necessidade de melhoria nos seus serviços para atender a crescente demanda e diferentes expectativas dos aprendizes.

Portanto, mediante aos resultados da pesquisa, observa-se a pretensão da FARES em proporcionar o exercício do direito constitucional à educação e qualificações profissionais, aos roraimenses, e aos que escolheram Roraima para viver. Contudo, necessita adequar em especial o Curso de Pedagogia, as normas regulatórias, haja vista que enquanto estiver em desacordo com as DCNs vigentes, não alcançará seu pleno desenvolvimento, haja vista que o novo paradigma da formação do pedagogo, consiste na garantia da qualidade das IES no que concerne ao dinamismo da institucionalização dos parâmetros educacionais, na adaptabilidade às condições sociais da demanda da população e do mercado de trabalho.

## **CAPÍTULO V – MARCO CONCLUSIVO**

### **5.1 CONCLUSÃO**

Nos tempos modernos, os cursos de formação em pedagogia ainda não focam nas mudanças qualitativas de postos-chave e valores. A tarefa do professor é encontrar uma solução para a situação mais importante que a educação enfrenta: promover o progresso e formar uma forma global de pensar. Ao mesmo tempo, por um lado, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” foram reformadas como a pedra angular para a formação desses profissionais, enquanto o plano de ensino para o currículo é o conteúdo chave, retrógrado e inconsistente.

Por outro lado, as reformas são contraditórias e muitas vezes confundem resoluções, opiniões e decretos. Resoluções, opiniões e decretos tornam-se cada vez mais opacos e os objetivos educacionais fundamentais de educação de qualidade e educação pública estão se tornando cada vez mais diversificados., A falta de investimentos intoleráveis em intervenções sérias no sistema político é intolerável.

A pesquisa buscou responder à necessidade de coletar informações pautadas nas mudanças que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso de Pedagogia EAD a Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES. Neste sentido, constituiu como primeiro objeto de análise as adequações do Curso de Pedagogia às atuais mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Constatou-se que a Matriz Curricular não está

em total desacordo com as atuais exigências estabelecidas na Resolução CNE/CP Nº 2/2015. Porém confronta o seu Art. 3º, visto a ausência de preparo para o desenvolvimento profissional nas sete modalidades de ensino descritas (EJA, EE, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação no Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e EAD). Assim como precisa inserir, não somente parte, mas todas essas modalidades em sua matriz Curricular. Também foi constatado que os Estágios Supervisionado, não contemplam a carga horária mínima exigida de 400h, e uma falta de definição em relação às disciplinas voltadas a prática.

Em relação ao segundo objeto de análise - os Estágios Supervisionados e cursos de extensão para capacitação acadêmica durante o processo de formação inicial dos alunos – verificou-se que uma concepção de formação contida na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, visto que a carga horária, dos estágios contemplam somente 300 horas, voltadas as áreas de formação e atuação na educação básica, não sendo direcionado, também a área de gestão, portanto, em desacordo às 400 horas previstas na Resolução Nº 2º de 1º de julho de 2015.

Quanto ao terceiro objeto de análise, que consistiu em verificar a demanda de alunos ingressos no Curso e a taxa de evasão, certificou-se diminuição no total de alunos ingressos, e aumento no total de evasão.

Por fim, quanto ao último objeto de análise, que consistiu em reconhecer as barreiras e desafios encontrados na formação do pedagogo diante das mudanças ocorridas após o da Resolução Nº 2º, de 1º de julho de 2015, foi constado desafios a serem solucionados, basicamente em relação à formação do pedagogo, entre os quais: falta de uma abordagem conceitual, teórica e metodológica única para o funcionamento e desenvolvimento do curso.

Diante desses aspectos reconhecemos a capacitação efetiva para pedagogos é ainda mais importante, especialmente se ela se reduz a questões mais específicas que liga estreitamente a realidade atual do curso de formação inicial com a realidade atual de escola. Hoje, dezesseis anos desde a criação do Curso de Pedagogia, a FARES mediante as incertezas das DCNs quanto à instabilidade da função desses futuros profissionais mostra-se consciente das necessidades de adequações na sua estrutura organizacional e didático-pedagógica, e principalmente do seu valor e contribuição à formação de pedagogos em Roraima, a qual levou à sua instituição e

testemunhar o compromisso institucional e didático que caracterizou a implementação desse curso.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES

A eficácia da aprendizagem a distância depende da qualidade dos materiais utilizados (cursos de formação, desenvolvimentos metodológicos, etc.) e as competências dos envolvidos neste processo. Portanto, ao desenvolver um Curso de Pedagogia à distância, a organização pedagógica e informativa da aprendizagem deve consistir numa prioridade. Daí a importância das normativas, como pressuposto alcançar a qualidade no processo de formação do pedagogo.

Por fim, é necessário selecionar criteriosamente os professores e tutores para o trabalho pedagógico na EAD e fornecer-lhes o treinamento e suporte técnico necessários. Os alunos também precisam de suporte acadêmico e técnico. Devem ser feitos certos esforços para desenvolver um ambiente de aprendizagem em concordância as normas regulatórias.



## REFERÊNCIAS

AMARILLA FILHO, P. **Educação a distância**: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27 n.02, p.41-72, ago./ 2011.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006, 384 p.

ARANTES, A. P. P. GEBRAN, R. A. **o curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil**: percurso histórico e marcos legais. Holos. Rio Grande do Norte, ano 30, v. 6, p. 280-295, dez./2014.

ARAÚJO JR, C. F.; SILVEIRA, F. I.; CECHINEL, C. A regulação da educação à distância no Brasil: marcos de uma trajetória. In: ARAÚJO, C. F.; CARVALHO, J. G. **Desafios da educação a distância**: inovação e institucionalização. (Coord.). São Paulo: Terracota, 2016. 226 p.

BHATTACHERJEE, A. **Social science research**: principles, methods, and practices. 2ª ed. Florida: Anol Bhattacharjee, 2012. 159 p.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 310 p.

BELLO, I. M. **Formação de professores, profissionalidade e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada - lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - publicação original**. disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 12 de maio de 2017.

BRASIL. **Decreto N.º 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>> Acesso em: 29 de setembro de 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2017.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004**. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)> Acesso em: 29 de setembro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

**Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton\\_57731.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton_57731.pdf)> Acesso em: 29 de setembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm)> Acesso em: 29 de setembro de 2017.

BRASIL. Sindicato das Mantenedoras do ensino Superior – SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil 2015.** São Paulo: SEMESP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1 de 11 de março de 2016. Disponível em:<[https://www.unesp.br/need/Home/regulamentacao/07112016\\_ead\\_resolucao\\_n\\_1\\_11\\_032016.pdf](https://www.unesp.br/need/Home/regulamentacao/07112016_ead_resolucao_n_1_11_032016.pdf)> Acesso em: 12 de março de 2017.

BRASIL. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABAMES. **Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.** Disponível em:<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Port-Normativa-011-2017-06-20.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria Executiva. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Disponível em:<[http://www.lex.com.br/legis\\_27485980\\_RESOLUCAO\\_N\\_1\\_DE\\_9\\_DE\\_AGOSTO\\_D\\_E\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27485980_RESOLUCAO_N_1_DE_9_DE_AGOSTO_D_E_2017.aspx)> Acesso em: 12 de março de 2017.

BREZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas – SP: Papyrus, 1996. 246 p.

CARVALHO, D. P. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica.** Rev. Ciências e Educação. Bauru – SP, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

COSTA NETO, G. **O papel do tutor na EAD.** Joinville – SC: Clube dos Autores, 2008. p. 10.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Creswell. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CRUZ, G. B. **70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR – FARES. **Regimento interno alterado pela diligência MEC/E-MEC Data: 15/05/2015.** Boa Vista – RR, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-9, 2000.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p.

NETTO, C.; GIRAFA, L. M. M.; FARIA, E. T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 145 p.

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio**: novo locus? São Paulo: Annablume, 2000. 132 p.

LEAL, M. C. História e memória da escola nova. In: LEAL, M. C; PIMENTEL, M. A. L. (Orgs.) **História e memória da escola nova**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2003. 143 p.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. Rev. Educação & Sociedade. Campinas – SP, ano XX, nº 68, Dez./99.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Rev.Educar. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** Traduzido por Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 206 p.

LIMA, E. F. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MOREIRA, A. F. B. **1945**: currículos e programas no Brasil. 1ª. ed. Campinas – SP: Papyrus, 1990. 232 p.

MUGNOL, M. **Educação superior a distância no Brasil**: o percurso das políticas regulatória. 1ª ed. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2016. 100 p.

NISKIER, A. **História da educação brasileira**: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010. 3ª ed. São Paulo: Europa, 2011.

RHOTEN, J. C. **Os bastidores da reforma universitária de 1968**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008.

RIBEIRO, J. L. L. S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÉLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.)

**Avaliação educacional:** desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Rev. Brasileira de Educação. Rio de Janeiro v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: LAZZARI, R.; BARBOSA, L. (Org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006. 200 p.

SIMÃO NETO, A. **Cenários e modalidades de EAD.** 1ª ed. Curitiba: ISDE Brasil, 2012. 216 p.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. 399 p.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir – relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. 287 p.

VILLELA, H. O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II:** século XIX. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005. 187p.

ZANCHET, B. M. B. A; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** 1ª. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2007. 192 p.

**APÊNDICE – A: CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA**

x

•

**ANEXO – A: RECORTES DO INSTRUMENTO DE CREDENCIAMENTO INSTITUCIONAL PARA OFERTA DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO SINAES<sup>10</sup>**

**DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

1 Dimensão 1: Organização Institucional para Educação a Distância		
Indicadores	Conceito	Crterios de análise
1.1 Missão institucional para atuação em EAD	5	Quando é possível constatar que a IES tem <b>plenas</b> condições de cumprir sua missão para atuação em EAD, tal como definida em seu PDI, no seu regimento e nos documentos que estabelecem seus compromissos com o poder público.
	4	Quando é possível constatar que a IES tem <b>adequadas</b> condições de cumprir sua missão para atuação em EAD, tal como definida em seu PDI, no seu regimento e nos documentos que estabelecem seus compromissos com o poder público.
	3	Quando é possível constatar que a IES tem condições <b>suficientes</b> de cumprir sua missão para atuação em EAD, tal como definida em seu PDI, no seu regimento e nos documentos que estabelecem seus compromissos com o poder público.
	2	Quando é possível constatar que a IES tem <b>insuficientes</b> condições de cumprir sua missão para atuação em EAD, tal como definida em seu PDI, regimento e documentos que estabelecem seus compromissos com o poder público.
	1	Quando é possível constatar que a IES <b>não</b> tem condições de cumprir sua missão para atuação em EAD, tal como definida em seu PDI, no seu regimento e nos documentos que estabelecem seus compromissos com o poder público.

<sup>10</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância – SEED. Departamento de Regulação e Supervisão da Educação a Distância. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Instrumento de credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação a distância.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/cred\\_inst\\_ead\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/cred_inst_ead_final.pdf). Acesso em: 10 de maio de 2017.

1.2 Planejamento de Programas, Projetos e Cursos a distância.	5	Quando a instituição comprova <b>plenamente</b> os requisitos e as condições necessários para a implementação do planejamento de programas, projetos e cursos na modalidade de educação a distância, compatíveis com o prazo de vigência do credenciamento institucional.
	4	Quando a instituição comprova <b>adequadamente</b> , os requisitos e as condições necessárias para a implementação do planejamento de programas, projetos e cursos na modalidade de educação a distância, compatíveis com o prazo de vigência do credenciamento institucional.
	3	Quando a instituição comprova <b>suficientemente</b> os requisitos e as condições necessárias para a implementação do planejamento de programas, projetos e cursos na modalidade de educação a distância, compatíveis com o prazo de vigência do credenciamento institucional.
	2	Quando a instituição comprova de forma <b>insuficiente</b> os requisitos e as condições necessárias para a implementação do planejamento de programas, projetos e cursos na modalidade de educação a distância, compatíveis com o prazo de vigência do credenciamento institucional.
	1	Quando a instituição <b>não</b> comprova (ou comprova de maneira <b>precária</b> ) os requisitos e as condições necessárias para a implementação do planejamento de programas, projetos e cursos na modalidade de educação a distância, compatível com o prazo de vigência do credenciamento institucional.

1.3 Plano de Gestão para a Modalidade da EAD	5	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla e detalha, <b>plenamente</b> , as ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	4	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla, <b>adequadamente</b> , as informações e ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	3	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla, <b>suficientemente</b> , as informações de ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	2	Quando a instituição apresenta, de maneira <b>insuficiente</b> , garantia de cumprimento do Plano de Gestão do Programa de EAD proposto e não explicita nem detalha as ações em EAD.
	1	Quando <b>não</b> há Plano de Gestão do Programa de EAD.

1.4 Unidade responsável para a gestão de EAD	5	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES e seu trabalho é realizado, <b>plenamente</b> , em parceria com as demais unidades e departamentos da instituição.
	4	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES, e seu trabalho é realizado de forma <b>adequada</b> com parcerias estabelecidas pelas unidades e departamentos da IES.
	3	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES, porém o trabalho é realizado, de maneira <b>insuficiente</b> , em parceria com as demais unidades e departamentos da IES.
	2	Quando a instituição <b>não</b> comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES e o trabalho é <b>precariedade</b> realizado em parceria pelas unidades e departamentos da IES.
	1	Quando <b>não</b> há definição de unidade específica responsável pela gestão acadêmico-operacional, <b>nem</b> especificação de unidades e departamentos responsáveis pela EAD.

1.5 Planejamento de Avaliação Institucional (Auto-Avaliação) para EAD	5	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>pleno</b> de avaliação institucionalizada, aplicada contínua e periodicamente, cujos resultados contribuem para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	4	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>adequado</b> de avaliação institucional, aplicado periodicamente, cujos resultados podem contribuir para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	3	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>suficiente</b> de avaliação institucional, cujos resultados podem contribuir para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	2	Quando a instituição comprova de maneira <b>insuficiente</b> a existência de processo de avaliação institucional, ou os resultados <b>não</b> contribuem para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	1	Quando a instituição <b>não</b> comprova a existência de processo de avaliação institucional.

1.6 Representação docente, tutores e discente.	5	Quando a instituição possui regras <b>plenamente</b> institucionalizadas que permitem uma representação ampla de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	4	Quando a instituição possui regras <b>adequadamente</b> institucionalizadas que permitem uma representação adequada de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	3	Quando a instituição possui regras <b>suficientes</b> para permitir uma representação mínima de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	2	Quando as regras institucionais permitem uma representação <b>insuficiente</b> de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados.
	1	Quando a instituição <b>não</b> prevê representação de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados.

1.7 Estudo para implantação dos pólos de apoio presencial	5	Quando a IES justifica, de forma <b>plenamente</b> convincente, a localização dos pólos, a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	4	Quando a IES justifica, de forma <b>adequada</b> , a localização dos pólos, a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	3	Quando a IES justifica de maneira <b>suficiente</b> a localização dos pólos a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	2	Quando a IES justifica de maneira <b>insuficiente</b> a localização dos pólos a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	1	Quando o projeto do curso <b>não</b> considera (ou considera de maneira <b>precária</b> ) o contexto educacional regional e brasileiro.

1.8 Experiência da IES com a modalidade educação distância	5	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>três</b> (3) anos na oferta de ações, na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	4	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>dois</b> (2) anos na oferta de ações na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	3	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>um</b> (1) ano na oferta de ações na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	2	Quando a IES <b>não</b> comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>um</b> (1) ano na oferta da modalidade de educação a distância em cursos livres.
	1	Quando a IES <b>não</b> comprova experiência de oferta da modalidade de educação a distância em cursos livres.

1.9 Experiência da IES com a utilização de até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais na modalidade de educação a distância.	5	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>três</b> (3) cursos de graduação presencial, a adequada utilização de <b>20%</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	4	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um</b> (1) curso de graduação presencial, a adequada utilização de mais de <b>15%</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	3	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um</b> (1) curso de graduação presencial ou seqüencial, a adequada utilização de mais de <b>10 %</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	2	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um</b> (1) curso presencial de graduação ou seqüencial, a adequada utilização de mais de <b>5 %</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	1	Quando a IES <b>não</b> utiliza a modalidade de educação a distância em nenhum de seus cursos.

1.10 Sistema para gestão acadêmica da EAD	5	Quando a IES apresenta sistema <b>plenamente</b> informatizado de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos, integrados ao sistema geral de gestão acadêmica.
	4	Quando a IES apresenta sistema <b>adequadamente</b> informatizado de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos, integrados ao sistema geral de gestão acadêmica.
	3	Quando a IES apresenta sistema <b>suficiente</b> de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos.
	2	Quando a IES apresenta sistema <b>insuficiente</b> de gestão acadêmica dos alunos de EAD.
	1	Quando a IES <b>não</b> apresenta (ou apresenta de maneira <b>precária</b> ) sistema de gestão acadêmica dos alunos de EAD.

1.11 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).	5	Quando a IES tem sistema pleno de controle de produção e distribuição de material didático, com equipe técnica dedicada, bem como dispõe de estratégias alternativas para atender aos estudantes em situações diversas e adversas.
	4	Quando a IES tem sistema <b>adequado</b> de controle de produção e distribuição de material didático, com equipe técnica dedicada.
	3	Quando a IES tem sistema <b>suficiente</b> de controle de produção e distribuição de material didático para atender à demanda real.
	2	Quando a IES tem sistema de controle de produção e distribuição de material didático <b>insuficiente</b> ou que tem <b>potencial insuficiente</b> de atendimento à demanda real.
	1	Quando a IES <b>não</b> tem sistema de controle de produção e distribuição de material didático.

1.12 Recursos financeiros	5	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros para realizar <b>plenamente</b> os investimentos previstos no seu PDI.
	4	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>adequados</b> para realizar os principais investimentos previstos no seu PDI.
	3	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>suficientes</b> para os investimentos mínimos previstos no seu PDI.
	2	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>insuficientes</b> para realizar os investimentos previstos no seu PDI.
	1	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra <b>não</b> possuir recursos financeiros para os investimentos previstos no seu PDI.

Relato global da dimensão 1: **Organização institucional para educação a distância**

--

1.3 Plano de Gestão para a Modalidade da EAD	5	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla e detalha, <b>plenamente</b> , as ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	4	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla, <b>adequadamente</b> , as informações e ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	3	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla, <b>suficientemente</b> , as informações de ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	2	Quando a instituição apresenta, de maneira <b>insuficiente</b> , garantia de cumprimento do Plano de Gestão do Programa de EAD proposto e não explicita nem detalha as ações em EAD.
	1	Quando <b>não</b> há Plano de Gestão do Programa de EAD.

1.4 Unidade responsável para a gestão de EAD	5	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES e seu trabalho é realizado, <b>plenamente</b> , em parceria com as demais unidades e departamentos da instituição.
	4	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES, e seu trabalho é realizado de forma <b>adequada</b> com parcerias estabelecidas pelas unidades e departamentos da IES.
	3	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES, porém o trabalho é realizado, de maneira <b>insuficiente</b> , em parceria com as demais unidades e departamentos da IES.
	2	Quando a instituição <b>não</b> comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES e o trabalho é <b>precaricamente</b> realizado em parceria pelas unidades e departamentos da IES.
	1	Quando <b>não</b> há definição de unidade específica responsável pela gestão acadêmico-operacional, <b>nem</b> especificação de unidades e departamentos responsáveis pela EAD.
1.5 Planejamento de Avaliação Institucional (Auto-Avaliação) para EAD	5	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>pleno</b> de avaliação institucionalizada, aplicada contínua e periodicamente, cujos resultados contribuem para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	4	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>adequado</b> de avaliação institucional, aplicado periodicamente, cujos resultados podem contribuir para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	3	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>suficiente</b> de avaliação institucional, cujos resultados podem contribuir para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	2	Quando a instituição comprova de maneira <b>insuficiente</b> a existência de processo de avaliação institucional, ou os resultados <b>não</b> contribuem para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	1	Quando a instituição <b>não</b> comprova a existência de processo de avaliação institucional.

1.6 Representação docente, tutores e discente.	5	Quando a instituição possui regras <b>plenamente</b> institucionalizadas que permitem uma representação ampla de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	4	Quando a instituição possui regras <b>adequadamente</b> institucionalizadas que permitem uma representação adequada de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	3	Quando a instituição possui regras <b>suficientes</b> para permitir uma representação mínima de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	2	Quando as regras institucionais permitem uma representação <b>insuficiente</b> de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados.
	1	Quando a instituição <b>não</b> prevê representação de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados.
1.7 Estudo para implantação dos pólos de apoio presencial	5	Quando a IES justifica, de forma <b>plenamente</b> convincente, a localização dos pólos, a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	4	Quando a IES justifica, de forma <b>adequada</b> , a localização dos pólos, a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	3	Quando a IES justifica de maneira <b>suficiente</b> a localização dos pólos a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	2	Quando a IES justifica de maneira <b>insuficiente</b> a localização dos pólos a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	1	Quando o projeto do curso <b>não</b> considera (ou considera de maneira <b>precária</b> ) o contexto educacional regional e brasileiro.

1.8 Experiência da IES com a modalidade de educação a distância	5	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>três (3)</b> anos na oferta de ações, na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	4	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>dois (2)</b> anos na oferta de ações na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	3	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>um (1)</b> ano na oferta de ações na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	2	Quando a IES <b>não</b> comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>um (1)</b> ano na oferta da modalidade de educação a distância em cursos livres.
	1	Quando a IES <b>não</b> comprova experiência de oferta da modalidade de educação a distância em cursos livres.
1.9 Experiência da IES com a utilização de até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais na modalidade de educação a distância.	5	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>três (3)</b> cursos de graduação presencial, a adequada utilização de <b>20%</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	4	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um (1)</b> curso de graduação presencial, a adequada utilização de mais de <b>15%</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	3	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um (1)</b> curso de graduação presencial ou seqüencial, a adequada utilização de mais de <b>10 %</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	2	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um (1)</b> curso presencial de graduação ou seqüencial, a adequada utilização de mais de <b>5 %</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	1	Quando a IES <b>não</b> utiliza a modalidade de educação a distância em nenhum de seus cursos.
1.10 Sistema para gestão acadêmica da EAD	5	Quando a IES apresenta sistema <b>plenamente</b> informatizado de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos, integrados ao sistema geral de gestão acadêmica.
	4	Quando a IES apresenta sistema <b>adequadamente</b> informatizado de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos, integrados ao sistema geral de gestão acadêmica.
	3	Quando a IES apresenta sistema <b>suficiente</b> de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos.
	2	Quando a IES apresenta sistema <b>insuficiente</b> de gestão acadêmica dos alunos de EAD.
	1	Quando a IES <b>não</b> apresenta (ou apresenta de maneira <b>precária</b> ) sistema de gestão acadêmica dos alunos de EAD.

1.11 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).	5	Quando a IES tem sistema pleno de controle de produção e distribuição de material didático, com equipe técnica dedicada, bem como dispõe de estratégias alternativas para atender aos estudantes em situações diversas e adversas.
	4	Quando a IES tem sistema <b>adequado</b> de controle de produção e distribuição de material didático, com equipe técnica dedicada.
	3	Quando a IES tem sistema <b>suficiente</b> de controle de produção e distribuição de material didático para atender à demanda real.
	2	Quando a IES tem sistema de controle de produção e distribuição de material didático <b>insuficiente</b> ou que tem potencial <b>insuficiente</b> de atendimento à demanda real.
	1	Quando a IES <b>não</b> tem sistema de controle de produção e distribuição de material didático.
1.12 Recursos financeiros	5	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros para realizar <b>plenamente</b> os investimentos previstos no seu PDI.
	4	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>adequados</b> para realizar os principais investimentos previstos no seu PDI.
	3	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>suficientes</b> para os investimentos mínimos previstos no seu PDI.
	2	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>insuficientes</b> para realizar os investimentos previstos no seu PDI.
	1	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra <b>não</b> possuir recursos financeiros para os investimentos previstos no seu PDI.

Relato global da dimensão 1: **Organização institucional para educação a distância**

--

## DIMENSÃO 2: CORPO SOCIAL

2 Dimensão: Corpo Social		
Indicadores	Conceito	Crítérios de análise
2.1 Programa para formação e capacitação permanente dos docentes	5	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>plenas</b> condições de implementação.
	4	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>adequadas</b> condições de implementação.
	3	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com condições <b>suficientes</b> de implementação.
	2	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com condições <b>insuficientes</b> de implementação.
	1	Quando <b>não</b> existe previsão de política de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho dos docentes, ou existem, mas de maneira <b>precária</b> .
2.2 Programa para formação e capacitação permanente dos tutores	5	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>plenas</b> condições de implementação.
	4	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>adequadas</b> condições de implementação.
	3	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>suficientes</b> condições de implementação.
	2	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com condições <b>insuficientes</b> de implementação.
	1	Quando <b>não</b> existe (ou existem, mas de maneira <b>precária</b> ) previsão de política de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho dos tutores.

1.3 Plano de Gestão para a Modalidade da EAD	5	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla e detalha, <b>plenamente</b> , as ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	4	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla, <b>adequadamente</b> , as informações e ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	3	Quando a instituição apresenta garantia de cumprimento do Plano de Gestão da Modalidade de EAD, que contempla, <b>suficientemente</b> , as informações de ações administrativas e acadêmicas, com o respectivo cronograma de execução.
	2	Quando a instituição apresenta, de maneira <b>insuficiente</b> , garantia de cumprimento do Plano de Gestão do Programa de EAD proposto e não explicita nem detalha as ações em EAD.
	1	Quando <b>não</b> há Plano de Gestão do Programa de EAD.

1.4 Unidade responsável para a gestão de EAD	5	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES e seu trabalho é realizado, <b>plenamente</b> , em parceria com as demais unidades e departamentos da instituição.
	4	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES, e seu trabalho é realizado de forma <b>adequada</b> com parcerias estabelecidas pelas unidades e departamentos da IES.
	3	Quando a instituição comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES, porém o trabalho é realizado, de maneira <b>insuficiente</b> , em parceria com as demais unidades e departamentos da IES.
	2	Quando a instituição <b>não</b> comprova a existência de unidade específica, responsável pela gestão acadêmico-operacional da modalidade de educação a distância, contemplada no organograma da IES e o trabalho é <b>precariamente</b> realizado em parceria pelas unidades e departamentos da IES.
	1	Quando <b>não</b> há definição de unidade específica responsável pela gestão acadêmico-operacional, <b>nem</b> especificação de unidades e departamentos responsáveis pela EAD.

1.5 Planejamento de Avaliação Institucional (Auto-Avaliação) para EAD	5	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>pleno</b> de avaliação institucionalizada, aplicada contínua e periodicamente, cujos resultados contribuem para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	4	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>adequado</b> de avaliação institucional, aplicado periodicamente, cujos resultados podem contribuir para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	3	Quando a instituição comprova a existência de processo <b>suficiente</b> de avaliação institucional, cujos resultados podem contribuir para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	2	Quando a instituição comprova de maneira <b>insuficiente</b> a existência de processo de avaliação institucional, ou os resultados <b>não</b> contribuem para correções e melhoria na atuação da instituição, inclusive na EAD.
	1	Quando a instituição <b>não</b> comprova a existência de processo de avaliação institucional.

1.6 Representação docente, tutores e discente.	5	Quando a instituição possui regras <b>plenamente</b> institucionalizadas que permitem uma representação ampla de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	4	Quando a instituição possui regras <b>adequadamente</b> institucionalizadas que permitem uma representação adequada de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	3	Quando a instituição possui regras <b>suficientes</b> para permitir uma representação mínima de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados, de modo a proporcionar reflexões e debates, visando ao aperfeiçoamento dos processos e a gestão da modalidade de educação a distância.
	2	Quando as regras institucionais permitem uma representação <b>insuficiente</b> de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados.
	1	Quando a instituição <b>não</b> prevê representação de professores, tutores e estudantes nos seus órgãos colegiados.

1.7 Estudo para implantação dos pólos de apoio presencial	5	Quando a IES justifica, de forma <b>plenamente</b> convincente, a localização dos pólos, a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	4	Quando a IES justifica, de forma <b>adequada</b> , a localização dos pólos, a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	3	Quando a IES justifica de maneira <b>suficiente</b> a localização dos pólos a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	2	Quando a IES justifica de maneira <b>insuficiente</b> a localização dos pólos a partir de estudos que consideram a distribuição geográfica, a demanda reprimida por educação superior, a população do ensino médio regional, a demanda por cursos superiores, a taxa bruta e líquida de matriculados na educação superior e os indicadores estabelecidos no PNE.
	1	Quando o projeto do curso <b>não</b> considera (ou considera de maneira <b>precária</b> ) o contexto educacional regional e brasileiro.

1.8 Experiência da IES com a modalidade de educação a distância	5	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>três</b> (3) anos na oferta de ações, na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	4	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>dois</b> (2) anos na oferta de ações na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	3	Quando a IES comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>um</b> (1) ano na oferta de ações na modalidade de educação a distância, na forma de cursos livres, capacitação interna de pessoal, entre outros.
	2	Quando a IES <b>não</b> comprova experiência, anterior ao credenciamento de, pelo menos <b>um</b> (1) ano na oferta da modalidade de educação a distância em cursos livres.
	1	Quando a IES <b>não</b> comprova experiência de oferta da modalidade de educação a distância em cursos livres.

1.9 Experiência da IES com a utilização de até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais na modalidade de educação a distância.	5	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>três</b> (3) cursos de graduação presencial, a adequada utilização de <b>20%</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	4	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um</b> (1) curso de graduação presencial, a adequada utilização de mais de <b>15%</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	3	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um</b> (1) curso de graduação presencial ou seqüencial, a adequada utilização de mais de <b>10 %</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	2	Quando a IES comprova, em pelo menos <b>um</b> (1) curso presencial de graduação ou seqüencial, a adequada utilização de mais de <b>5 %</b> da carga horária ofertada na modalidade de educação a distância, há mais de um ano.
	1	Quando a IES <b>não</b> utiliza a modalidade de educação a distância em nenhum de seus cursos.
1.10 Sistema para gestão acadêmica da EAD	5	Quando a IES apresenta sistema <b>plenamente</b> informatizado de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos, integrados ao sistema geral de gestão acadêmica.
	4	Quando a IES apresenta sistema <b>adequadamente</b> informatizado de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos, integrados ao sistema geral de gestão acadêmica.
	3	Quando a IES apresenta sistema <b>suficiente</b> de gestão acadêmica dos alunos de EAD, com controle dos processos respectivos.
	2	Quando a IES apresenta sistema <b>insuficiente</b> de gestão acadêmica dos alunos de EAD.
	1	Quando a IES <b>não</b> apresenta (ou apresenta de maneira <b>precária</b> ) sistema de gestão acadêmica dos alunos de EAD.

1.11 Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).	5	Quando a IES tem sistema pleno de controle de produção e distribuição de material didático, com equipe técnica dedicada, bem como dispõe de estratégias alternativas para atender aos estudantes em situações diversas e adversas.
	4	Quando a IES tem sistema <b>adequado</b> de controle de produção e distribuição de material didático, com equipe técnica dedicada.
	3	Quando a IES tem sistema <b>suficiente</b> de controle de produção e distribuição de material didático para atender à demanda real.
	2	Quando a IES tem sistema de controle de produção e distribuição de material didático <b>insuficiente</b> ou que tem potencial <b>insuficiente</b> de atendimento à demanda real.
	1	Quando a IES <b>não</b> tem sistema de controle de produção e distribuição de material didático.

1.12 Recursos financeiros	5	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros para realizar <b>plenamente</b> os investimentos previstos no seu PDI.
	4	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>adequados</b> para realizar os principais investimentos previstos no seu PDI.
	3	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>suficientes</b> para os investimentos mínimos previstos no seu PDI.
	2	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra possuir recursos financeiros <b>insuficientes</b> para realizar os investimentos previstos no seu PDI.
	1	Quando, à luz das evidências locais, a instituição demonstra <b>não</b> possuir recursos financeiros para os investimentos previstos no seu PDI.

Relato global da dimensão 1: **Organização institucional para educação a distância**

--

## DIMENSÃO 2: CORPO SOCIAL

2 Dimensão: Corpo Social		
Indicadores	Conceito	Crítérios de análise
2.1 Programa para formação e capacitação permanente dos docentes	5	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>plenas</b> condições de implementação.
	4	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>adequadas</b> condições de implementação.
	3	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com condições <b>suficientes</b> de implementação.
	2	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos docentes e de acompanhamento de seus trabalhos, com condições <b>insuficientes</b> de implementação.
	1	Quando <b>não</b> existe previsão de política de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho dos docentes, ou existem, mas de maneira <b>precária</b> .
2.2 Programa para formação e capacitação permanente dos tutores	5	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>plenas</b> condições de implementação.
	4	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>adequadas</b> condições de implementação.
	3	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>suficientes</b> condições de implementação.
	2	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com condições <b>insuficientes</b> de implementação.
	1	Quando <b>não</b> existe (ou existem, mas de maneira <b>precária</b> ) previsão de política de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho dos tutores.

2.3 Produção científica	5	Quando há <b>plena</b> previsão de política de estímulo à produção científica.
	4	Quando há <b>adequada</b> previsão de política de estímulo à produção científica.
	3	Quando há previsão <b>suficiente</b> de política de estímulo à produção científica.
	2	Quando a política de estímulo à produção científica está <b>insuficientemente</b> desenhada.
	1	Quando <b>não</b> existe (ou existem, mas de maneira <b>precária</b> ) política de estímulo à produção científica.
2.4 Titulação e formação do coordenador de EAD da IES	5	Quando o coordenador de EAD possui <b>doutorado</b> e experiência de magistério superior de, no mínimo, <b>quatro</b> (4) anos, sendo pelo menos <b>três</b> (3) anos em educação a distância.
	4	Quando o coordenador de EAD possui <b>doutorado</b> e experiência de magistério superior de, no mínimo, <b>dois</b> (2) anos em educação a distância.
	3	Quando o coordenador de EAD possui título de <b>mestre</b> e experiência de magistério superior de, no mínimo, <b>um</b> (1) ano em educação a distância.
	2	Quando o coordenador de EAD possui título de <b>especialista</b> e experiência de magistério superior de, no mínimo, <b>um</b> (1) ano em educação a distância.
	1	Quando o coordenador <b>não</b> possui titulação obtida em programas de pós-graduação ou <b>não</b> tem experiência de magistério superior de, no mínimo, <b>um</b> (1) ano em educação a distância.
2.5 Regime de trabalho do coordenador de EAD da IES	5	Quando o regime de trabalho previsto para o coordenador de EAD contemplar, pelo menos, <b>quarenta</b> (40) horas semanais, <b>plenamente</b> dedicadas à coordenação.
	4	Quando o regime de trabalho previsto para o coordenador de EAD contemplar, pelo menos, <b>quarenta</b> (40) horas semanais das quais, pelo menos, <b>vinte</b> (20) horas semanais dedicadas à coordenação.
	3	Quando o regime de trabalho previsto para o coordenador de EAD contemplar, pelo menos, <b>vinte</b> (20) horas semanais dedicadas à coordenação.
	2	Quando o regime de trabalho previsto para o coordenador de EAD contemplar, pelo menos, <b>doze</b> (12) horas semanais dedicadas à coordenação.
	1	Quando o regime de trabalho previsto para o coordenador de EAD for <b>inferior a doze</b> (12) horas.

2.6 Corpo técnico-administrativo para atuar na gestão em EAD	5	Quando <b>todos</b> os profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão da modalidade de educação a distância.
	4	Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão da modalidade de educação a distância.
	3	Quando, pelo menos, <b>60%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão da modalidade de educação a distância.
	2	Quando, pelo menos, <b>30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão da modalidade de educação a distância.
	1	Quando <b>menos de 30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um ano para atuar na gestão da modalidade de educação a distância.
2.7 Corpo técnico-administrativo para atuar na área de infra-estrutura tecnológica em EAD	5	Quando <b>todos</b> os profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de infra-estrutura tecnológica em EAD.
	4	Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de infra-estrutura tecnológica em EAD.
	3	Quando, pelo menos, <b>60%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de infra-estrutura tecnológica em EAD.
	2	Quando, pelo menos, <b>30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de infra-estrutura tecnológica em EAD.
	1	Quando <b>menos de 30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de infra-estrutura tecnológica em EAD.



2.8 Corpo técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EAD.	5	Quando <b>todos</b> os profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de produção de material didático para EAD.
	4	Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de produção de material didático para EAD.
	3	Quando, pelo menos, <b>60%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de produção de material didático para EAD.
	2	Quando, pelo menos, <b>30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de produção de material didático para EAD.
	1	Quando <b>menos de 30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na área de produção de material didático para EAD.
2.9 Corpo técnico-administrativo para atuar na gestão das bibliotecas dos pólos de apoio presencial.	5	Quando <b>todos</b> os profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão de um sistema de bibliotecas com diferentes unidades.
	4	Quando, pelo menos, <b>80%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos um (1) ano, para atuar na gestão de um sistema de bibliotecas com diferentes unidades.
	3	Quando, pelo menos, <b>60%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão de um sistema de bibliotecas com diferentes unidades.
	2	Quando, pelo menos, <b>30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão de um sistema de bibliotecas com diferentes unidades.
	1	Quando <b>menos de 30%</b> dos profissionais técnico-administrativos têm qualificação ou experiência profissional de, pelo menos, um (1) ano para atuar na gestão de um sistema de bibliotecas com diferentes unidades.
2.10 Regime de trabalho	5	Quando <b>todo</b> pessoal técnico-administrativo atuante na EAD têm previsão de contrato em tempo parcial ou integral.
	4	Quando, pelo menos, <b>80%</b> do pessoal técnico-administrativo atuante na EAD têm previsão de contrato em tempo integral e os demais em tempo parcial.
	3	Quando, pelo menos, <b>60%</b> do pessoal técnico-administrativo atuante na EAD têm previsão de contrato em tempo integral e os demais em tempo parcial.
	2	Quando menos de <b>60%</b> do pessoal técnico-administrativo atuante na EAD têm previsão de contrato em tempo integral.
	1	Quando <b>não há</b> previsão de contrato em regime de tempo parcial ou integral para pessoal técnico-administrativo.

2.11 Política para formação e capacitação permanentes do corpo técnico-administrativo	5	Quando existe previsão de políticas de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho, com <b>plenas</b> condições de implementação.
	4	Quando existe previsão de políticas de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho, com <b>adequadas</b> condições de implementação.
	3	Quando existe previsão de políticas de capacitação para a educação a distância, e de acompanhamento do trabalho, com <b>suficientes</b> condições de implementação.
	2	Quando existe previsão de políticas de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho, com <b>insuficientes</b> condições de implementação.
	1	Quando <b>não</b> existe (ou existe, mas de maneira <b>precária</b> ) previsão de políticas de capacitação e de acompanhamento para a educação a distância.

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Corpo Social**

### DIMENSÃO 3: INSTALAÇÕES FÍSICAS

3 Dimensão: Instalações Físicas		
Indicadores	Conceito	Crterios de análise
3.1 Instalações administrativas	5	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades de EAD atendem, <b>plenamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades de EAD atendem, <b>adequadamente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	3	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades de EAD atendem, <b>suficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades de EAD atendem, <b>insuficientemente</b> , aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando as instalações administrativas envolvidas nas atividades de EAD são <b>precárias</b> .
3.2 Infra-estrutura de serviços	5	Quando há previsão, na instituição ou em suas proximidades, de infra-estrutura de serviços <b>plenamente</b> adequados ao atendimento do corpo social envolvido nas atividades de EAD como, por exemplo, alimentação, transportes, comunicação, estacionamento, entre outros.
	4	Quando há previsão, na instituição ou em suas proximidades, de infra-estrutura de serviços <b>adequados</b> ao atendimento do corpo social envolvido nas atividades de EAD como, por exemplo, alimentação, transportes, comunicação, estacionamento, entre outros.
	3	Quando há previsão, na instituição ou em suas proximidades, de infra-estrutura de serviços <b>suficientes</b> ao atendimento do corpo social envolvido nas atividades de EAD como, por exemplo, alimentação, transportes, comunicação, estacionamento, entre outros.
	2	Quando há previsão, na instituição ou em suas proximidades, de infra-estrutura de serviços <b>insuficientes</b> ao atendimento do corpo social envolvido nas atividades de EAD como, por exemplo, alimentação, transportes, comunicação, estacionamento, entre outros.
	1	Quando <b>não</b> é prevista a implantação de infra-estrutura de serviços ao atendimento do corpo social envolvido nas atividades de EAD como, por exemplo, alimentação, transportes, comunicação, estacionamento, entre outros.

3.3 Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (audiovisuais e multimídia)	5	Quando a IES comprova os recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidades <b>plenamente</b> satisfatórias para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes envolvidos nas atividades de EAD.
	4	Quando a IES comprova os recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidades <b>adequadas</b> para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes envolvidos nas atividades de EAD.
	3	Quando a IES comprova os recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidades <b>suficientes</b> para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes envolvidos nas atividades de EAD.
	2	Quando a IES comprova os recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) em quantidades <b>insuficientes</b> para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes envolvidos nas atividades de EAD.
	1	Quando a IES <b>não</b> comprova (ou comprova de maneira <b>precária</b> ) os recursos de TIC (audiovisuais, incluindo multimídia) ou em quantidades insuficientes para atender às necessidades de professores, tutores, técnicos e estudantes envolvidos nas atividades de EAD.
3.4 Plano de expansão e atualização de equipamentos	5	Quando existe plano de expansão e de atualização de equipamentos envolvidos nas atividades de EAD, previsto no PDI, com <b>plena</b> capacidade de execução.
	4	Quando existe plano de expansão e de atualização de equipamentos envolvidos nas atividades de EAD, previsto no PDI, com capacidade de demonstrar sua execução de maneira <b>adequada</b> .
	3	Quando existe plano de expansão e de atualização de equipamentos previsto no PDI, envolvidos nas atividades de EAD, com capacidade de demonstrar sua execução de maneira <b>suficiente</b> .
	2	Quando existe plano de expansão e de atualização de equipamentos previsto no PDI, envolvidos nas atividades de EAD, com capacidade <b>insuficiente</b> de demonstrar sua execução.
	1	Quando <b>não</b> existe (ou existe, mas de maneira <b>precária</b> ) plano de expansão e de atualização de equipamentos envolvidos nas atividades de EAD.

3.5 Biblioteca: instalações para gerenciamento central das bibliotecas dos pólos de apoio presencial e manipulação dos respectivos acervos.	5	Quando as instalações para o gerenciamento central das bibliotecas dos pólos de apoio presencial e manipulação central do acervo, que atendem os pólos de apoio presencial, satisfazem <b>plenamente</b> os requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	4	Quando as instalações para o gerenciamento central das bibliotecas dos pólos de apoio presencial e manipulação central do acervo, que atendem aos pólos de apoio presencial, satisfazem <b>adequadamente</b> os requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	3	Quando as instalações para o gerenciamento central das bibliotecas dos pólos de apoio presencial e manipulação central do acervo, que atendem os pólos de apoio presencial, têm condições <b>suficientes</b> nos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	2	Quando as instalações para o gerenciamento central das bibliotecas dos pólos de apoio presencial e manipulação central do acervo, que atendem os pólos de apoio presencial, satisfazem, <b>insuficientemente</b> , os requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessária à atividade proposta.
	1	Quando as instalações para o gerenciamento e manipulação do acervo dos pólos de apoio presencial são <b>precárias</b> .
3.6 Biblioteca: informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos pólos de apoio presencial)	5	Quando a informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos pólos de apoio presencial) atende <b>plenamente</b> as necessidades de registro e de utilização.
	4	Quando a informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos pólos de apoio presencial) atende <b>adequadamente</b> as necessidades de registro e de utilização.
	3	Quando a informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos pólos de apoio presencial) atende <b>suficientemente</b> as necessidades de registro e de utilização.
	2	Quando a informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos pólos de apoio presencial) atende <b>insuficientemente</b> as necessidades de registro e de utilização.
	1	Quando <b>não</b> há informatização do sistema de bibliotecas, ou há, mas são precárias.

3.7 Biblioteca: política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos pólos de apoio presencial.	5	Quando a instituição apresenta uma <b>excelente</b> política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos pólos de apoio presencial, considerando a proposta pedagógica dos cursos e a demanda dos docentes.
	4	Quando a instituição apresenta uma <b>adequada</b> política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos pólos de apoio presencial, considerando a proposta pedagógica dos cursos e a demanda dos docentes.
	3	Quando a instituição apresenta uma <b>suficiente</b> política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos pólos de apoio presencial, considerando a proposta pedagógica dos cursos e a demanda dos docentes.
	2	Quando a instituição apresenta uma política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos pólos de apoio presencial <b>insuficiente</b> considerando a proposta pedagógica dos cursos e a demanda dos docentes.
	1	Quando a instituição <b>não</b> apresenta (ou apresenta de maneira <b>precária</b> ) política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos pólos de apoio presencial.

Relato global da categoria de análise pelos avaliadores: **Instalações físicas**

--

#### QUADRO RESUMO DA ANÁLISE

DIMENSÃO	PESO	Quantidade de Indicadores
ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	40	12
CORPO SOCIAL	35	11
INSTALAÇÕES FÍSICAS	25	7

## REQUISITOS LEGAIS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões regulatórias cabíveis. Tratando-se de disposições legais, esses itens são de atendimento obrigatório.

Dispositivo Legal	Explicitação do dispositivo	Sim	Não	Não se aplica
1 Condições de acesso para portadores de <b>necessidades especiais</b> (Dec. 5.296/2004, a vigorar a partir de 2009)	A IES apresenta condições de acesso para portadores de necessidades especiais?			
2 Convênios, parcerias e acordos celebrados com outras instituições nacionais e/ou internacionais que sejam necessários à execução dos cursos de EAD.	A IES comprova a totalidade das informações do PDI quanto a convênios, parcerias e acordos, mediante apresentação de todos os instrumentos relativos, devidamente assinados pelos proponentes nos quais constem as obrigações mútuas relativas ao objeto de vinculação institucional?			

Considerações finais da comissão de avaliadores

--

## GLOSSÁRIO

<b>Área</b>	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
<b>Auto-avaliação institucional para o modelo de educação superior a distância adotado</b>	Traduz-se na soma de indicadores referentes à análise de indicadores tais como fluxo dos alunos (evasão, repetência, frequência, etc) tempo de integralização do(s) curso(s), interatividade, entre outros.
<b>Disciplina/Unidade de conteúdo</b>	Parte do conteúdo curricular necessária para formação acadêmica.
<b>Sistema de gestão de atos acadêmicos</b>	Sistema informatizado que possibilita o controle de todas as operações resultantes dos atos acadêmicos, garantido precisão e rapidez no gerenciamento e acessibilidade das informações da IES.
<b>Mestrado</b>	Primeiro nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Exige dissertação em determinada área de concentração e confere diploma de mestre. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de mestrado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras.
<b>Mestrado (profissional)</b>	Mestrado dirigido à formação profissional, com estrutura curricular clara e consistentemente vinculada à sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, admitido o regime de dedicação parcial. Exige apresentação de trabalho final sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, <i>performance</i> , produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outros, de acordo com a natureza da área e os fins do curso. Confere diploma. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de mestrado obtidos e Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras.
<b>Doutorado</b>	Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Nos processos de avaliação, somente serão considerados os títulos de doutorado, obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , reconhecidos pela CAPES, ou títulos revalidados por universidades brasileiras.

<b>Especialização (Pós-graduação <i>lato sensu</i>)</b>	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, e, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).
<b>Docentes em tempo integral</b>	O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Dec. 5.773/2006, Art.69). Observação: Nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que, pelo menos, 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
<b>Docentes em tempo parcial</b>	Docentes contratados com doze (12) ou mais horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nelas, reservados, pelo menos, 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de alunos.
<b>Docentes horistas</b>	Docentes contratados pela instituição, exclusivamente, para ministrar horas-aula, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho definidos neste glossário.
<b>Docentes equivalentes a tempo integral</b>	Somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos, dividido por quarenta (40). Observação: No caso de acordos coletivos com definição de tempo integral diferente de 40 horas, a fórmula deve ser adequada à situação (exemplo: se o acordo coletivo prevê 36 horas semanais, o somatório das horas semanais alocadas ao curso deverá ser dividido por 36).
<b>Números de alunos por docente equivalente em tempo integral.</b>	Nas autorizações, relação derivada da soma das vagas previstas para os 2 (ou 3, no caso do curso de Medicina) primeiros anos do curso, dividida pelo número de docentes equivalentes a tempo integral. Nos reconhecimentos ou renovação de reconhecimento, relação derivada da soma dos alunos do curso, dividida pelo número de docentes equivalentes em tempo integral.
<b>Produção científica</b>	Considerar como produção científica: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada e produções técnicas relevantes.
<b>Núcleo Docente Estruturante (NDE)</b>	Conjunto de professores, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral e parcial, que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso.

<p><b>Pleno/Plenamente (Excelente) - Nível 5 dos indicadores qualitativos</b></p>	<p>Nos indicadores qualitativos, o adjetivo pleno ou o advérbio plenamente qualificam um fenômeno ou uma situação como merecedora de notoriedade, distinção e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível pleno equivale ao patamar de qualidade máximo, ou seja, 100%.</p>
<p><b>Adequado/Adequadamente (Bom) - Nível 4 dos indicadores qualitativos</b></p>	<p>Nos indicadores qualitativos, o adjetivo adequado ou o advérbio adequadamente qualificam um fenômeno ou uma situação acima da média, merecedora de destaque, reconhecimento e importância, porém não de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível adequado atinge o mínimo de 75%.</p>
<p><b>Suficiente/Suficientemente (Regular) - Nível 3 dos indicadores qualitativos</b></p>	<p>Nos indicadores qualitativos, o adjetivo suficiente ou o advérbio suficientemente qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível satisfatório, ou seja, que ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível suficiente atinge o mínimo de 50%.</p>
<p><b>Insuficiente/insuficientemente (Nível 2 dos indicadores qualitativos)</b></p>	<p>Nos indicadores qualitativos, o adjetivo insuficiente ou o advérbio insuficientemente qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível inferior ao limite mínimo de aprovação. Embora o fenômeno ou a situação não sejam completamente destituídos de mérito ou qualidade, o patamar atingido não é, entretanto, satisfatório. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível insuficiente atinge o mínimo de 25%.</p>
<p><b>Não existe/Precário/precariamente (Nível 1 dos indicadores qualitativos)</b></p>	<p>Nos indicadores qualitativos, o adjetivo precário ou os advérbios não/precariamente qualificam um fenômeno ou uma situação como precários, destituídos ou quase destituídos de mérito ou qualidade. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível precário fica aquém dos 25%.</p>

### Tabela de Pesos

<b>Tabela de Pesos das Categorias de Avaliação</b>	<b>Pesos</b>
1. Organização institucional para educação a distância (12 indicadores)	40
2. Corpo social (11 indicadores)	35
3. Instalações físicas (07 indicadores)	25
<b>Total</b>	<b>100</b>

	<b>Tabela de Peso dos Indicadores</b>	<b>Pesos</b>
1	<b>Organização institucional</b>	
1.1	Missão institucional para atuação em EAD	1
1.2	Planejamento de Programas, Projetos e Cursos a distância.	1
1.3	Plano de Gestão para a Modalidade da EAD	1
1.4	Unidade responsável para a gestão de EAD	1
1.5	Planejamento de Avaliação Institucional (Auto-Avaliação) para EAD	1
1.6	Representação docente, tutores e discente	1
1.7	Estudo para implantação dos pólos de apoio presencial	1
1.8	Experiência da IES com a modalidade de educação a distância	1
1.9	Experiência da IES com a utilização de até 20% da carga horária dos cursos superiores presenciais na modalidade de educação a distância.	1
1.10	Sistema para gestão acadêmica da EAD	1
1.11	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).	1
1.12	Recursos financeiros	1

2	<b>Corpo social</b>	
2.1	Programa para formação e capacitação permanente dos docentes	1
2.2	Programa para formação e capacitação permanente dos tutores	1
2.3	Produção científica	1
2.4	Titulação e formação do docente do coordenador de EAD da IES	1
2.5	Regime de trabalho do coordenador de EAD da IES	1
2.6	Corpo técnico-administrativo para atuar na gestão em EAD	1
2.7	Corpo técnico-administrativo para atuar na área de infra-estrutura tecnológica em EAD	1
2.8	Corpo técnico-administrativo para atuar na área de produção de material didático para EAD.	1
2.9	Corpo técnico-administrativo para atuar na gestão das bibliotecas dos pólos regionais.	1
2.10	Regime de trabalho	1
2.11	Política para formação e capacitação permanentes do corpo técnico-administrativo	1

3	Instalações físicas	
3.1	Instalações administrativas	1
3.2	Infra-estrutura de serviços	1
3.3	Recursos de TIC (audiovisuais e multimídia)	1
3.4	Plano de expansão e atualização de equipamentos	1
3.5	Biblioteca: instalações para gerenciamento central das bibliotecas dos pólos regionais e manipulação do acervo que irá para os pólos regionais.	1
3.6	Biblioteca: informatização do sistema de bibliotecas (que administra as bibliotecas dos pólos regionais)	1
3.7	Biblioteca: política de aquisição, expansão e atualização do acervo das bibliotecas dos pólos regionais	1

**ANEXO – B: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR - FARES**



**FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR – FARES**

**CURSO: Pedagogia a Distância.**

<b>CÓDIGO</b>	<b>1º SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-LIC	Linguagem e Comunicação	04	72
PED-HGE	História Geral da Educação	04	72
PED-SOE	Sociologia e Educação	04	72
PED-DID	Didática	04	72
PED-FIL	Filosofia	02	36
PED-MEC	Metodologia Científica	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>2º SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-LIA	Linguagem e Argumentação	04	72
PED-HEB	História da Educação Brasileira	04	72
PED-FIE	Filosofia da Educação	04	72
PED-DDP	Didática e Planejamento	04	72
PED-IPS	Introdução a Psicologia	02	36
PED-SIC	Seminário de Investigação Científica	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>3º SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-LPT	Leitura e Produção de Textual	04	72
PED-PPE	Políticas Públicas Educacionais	04	72
PED-PSD	Psicologia do Desenvolvimento	04	72
PED-CUE	Currículo e Escola	04	72
PED-EAE	Estatística Aplicada a Educação	02	36
PED-ANE	Antropologia e Educação	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>4º SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-PSA	Psicologia da Aprendizagem	04	72
PED-PSC	Psicomotricidade	04	72
PED-FEI	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	04	72
PED-LUD	Ludopedagogia	04	72

PED-SEM	Saúde, Educação e Meio Ambiente	02	36
PED-ARE	Arte e Educação	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>5° SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-TAL	Teoria e Metodologia da Alfabetização	04	72
PED-FEF	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	04	72
PED-AED	Avaliação Educacional	04	72
PED-LIJ	Literatura Infantil e Juvenil	04	72
PED-TEF	Teoria e Metodologia do Ensino da Educação Física	02	36
PED-OE1	Orientação de Estágio I	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>6° SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-TLP	Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	04	72
PED-TMA	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática	04	72
PED-TEE	Teoria e Metodologia da Educação Especial	04	72
PED-EJA	Educação de Jovens e Adultos	04	72
PED-TAE	Tecnologias Aplicadas a Educação	02	36
PED-OE2	Orientação de Estágio II	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>7° SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-TGE	Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia	04	72
PED-THI	Teoria e Metodologia do Ensino da História	04	72
PED-TCN	Teoria e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	04	72
PED-EIN	Educação Indígena	04	72
PED-ETP	Ética em Pedagogia	02	36
PED-TC1	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso I	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		
<b>CÓDIGO</b>	<b>8° SEMESTRE</b>	<b>H.A</b>	<b>C.H</b>
PED-FGE	Fundamentos da Gestão Escolar	04	72
PED-FCP	Fundamentos da Coordenação Pedagógica	04	72
PED-LIB	LIBRAS	04	72
	OPTATIVA	04	72
PED-SOE	Softwares Educacionais	02	36
PED-TC2	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso II	02	36
	<b>TOTAL: 360 horas</b>		

<b>CÓDIGO</b>	<b>ATIVIDADES ACADÊMICAS – CIENTÍFICO - CULTURAIS</b>	<b>C.H</b>
PED-PAC	Projetos e Atividades Complementares I	30
PED-PAC	Projetos e Atividades Complementares II	30
PED-PAC	Projetos e Atividades Complementares III	20
	Seminários, cursos, palestras.	120
	<b>TOTAL</b>	<b>200</b>

<b>CÓDIGO</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	<b>C.H</b>
PED-EED	Estagio Supervisionado I - Educação Infantil	150
PED-EEF	Estagio Supervisionado II - Ensino Fundamental	150
	<b>TOTAL</b>	<b>300</b>

<b>Disciplinas: 2.880 horas</b>
<b>PAC – Projetos e Atividades Complementares: 200 horas</b>
<b>Estágio Supervisionado: 300 horas</b>
<b>Total geral de horas do Curso: 3.380 horas</b>

	<b>OPTATIVAS</b>	<b>C.H</b>
PED-PEE	Pedagogia em Espaços não escolares	72
PED-EMP	Empreendedorismo na Educação	72

## ANEXO – C: REGISTRO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DA FARES



FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR – FARES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I  
(5º semestre)

### TERMO DE COMPROMISSO ENTRE A FARES E INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

#### 1. Identificação.

Estagiário (a):

Telefone:

E-mail:

Semestre: 5ª A

Escola:

Professor(a) Orientador(a):

O presente Termo está fundamentado no compromisso firmado entre o Curso de Pedagogia da Faculdade Roraimense de Ensino Superior - FARES e os Campos/Instituições de Estágios, credenciados junto a esta instituição, para realização de Estágio Supervisionado.

O(A) estagiário (a) desenvolverá o Estágio supervisionado, obedecendo a carga horária de 20h de Observação e 80h de Regência.

O(A) estagiário(a) desenvolverá o presente Estágio: Observação e Regência, comprometendo-se a seguir as normas estabelecidas pela Coordenação de Estágio e Campos de Estágio, e obrigando-se a cumprir fielmente a programação de estágio elaborada pela proposta pedagógica do curso.

O(A) aluno(a) estagiário(a) poderá desenvolver seus projetos, minicursos e outras atividades inovadoras que contribuam para a eficácia da aprendizagem e que estejam de acordo com a proposta de Ensino da série.

O(A) estagiário(a) declara concordar com o que neste instrumento foi firmado, conduzir-se dentro da ética profissional e submeter-se a acompanhamento e avaliação de seu desempenho e aproveitamento.

Fica firmado o presente termo que será anexado na pasta do(a) estagiário(a).

*Francisca Silva Sousa*  
Coordenador do Curso de Pedagogia-EAD  
Portaria Nº 047/2015  
Coordenador do Curso de Pedagogia  
FARES

Boa Vista, 27 de Julho de 2015.

*Wilma A. Coelho*  
Professor(a) Orientador(a) do Estágio  
FARES

Assinatura e carimbo do(a) Diretor(a) da Escola

Assinatura do (a) Estagiário(a)



FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR- FARES

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

FREQUÊNCIA DO ESTAGIÁRIO

(Observação Regência e Co-Regência)

Nome da Escola: Escola Municipal José Linhares

Nome do Estagiário: [REDACTED]

DATA	ATIVIDADE	HORÁRIO DE ENTRADA	HORÁRIO DE SAÍDA	CH
03/08/2015	Observação	07h30min.	11h45min.	4
04/08/2015	Observação	07h30min.	11h45min.	4
05/08/2015	Observação	07h30min.	11h45min.	4
06/08/2015	Observação	07h30min.	11h45min.	4
07/08/2015	Observação	07h30min.	11h45min.	4
10/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
11/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
12/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
13/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
14/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
17/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
18/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
19/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
20/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
21/08/2015	Co-Regência	07h30min.	11h45min.	4
24/08/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
25/08/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
26/08/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
27/08/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
28/08/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
31/08/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
01/09/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
02/09/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
03/09/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4
04/09/2015	Regência	07h30min.	11h45min.	4

Total de horas de estagio realizado: 100 horas

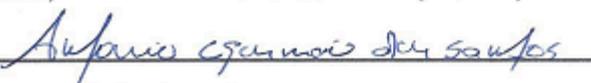
Boa Vista – RR, 08 de setembro de 2015.

  
 Maria A. Coelho  
 Orientadora – Estágio

Professora Orientadora (FARES)

  
 Estelina Ingrid dos Santos

Professora da Sala (ESCOLA)

  
 Antonio Gusmão dos Santos  
 Diretor da escola

Antonio Gusmão dos Santos  
 Gestor  
 Esc. Mun. José Linhares  
 Decreto 059/2015 P



FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR- FARES

COORENAÇÃO DO CURSO DE PEDAOGIA

FREQUÊNCIA DO ESTAGIÁRIO

(Planejamento e Elaboração do Relatório)

Nome da Escola: Escola Municipal José Linhares

Nome do Estagiário: [REDACTED]

DATA	ATIVIDADE	HORÁRIO DE ENTRADA	HORARIO DE SAÍDA	CH	ASSINATURA DO PROFESSOR ORIENTADOR
08/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
09/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
10/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
11/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
13/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
14/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
15/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
16/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
17/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
20/09/2015	Planejamento	14h	17h	3h	
21/09/2015	Relatório	13h	18h	5h	
22/09/2015	Relatório	13h	18h	5h	
23/09/2015	Relatório	13h	18h	5h	
24/09/2015	Relatório	13h	18h	5h	

Total de horas do estágio realizado: 50 horas

Boa Vista-RR, 24 de setembro de 2015.

  
 Francisco de Paula Sousa  
 Coordenador do Curso de Pedagogia  
 Coordenador do Curso de Pedagogia  
 Portaria N° 047/15  
 FARES

  
 Wilma A. Coelho  
 Orientadora - Estágio  
 Professor Orientador (FARES)



FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR – FARES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

**TERMO DE COMPROMISSO ENTRE A FARES E INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO**

**1. Identificação.**

Estagiário (a): [REDACTED]  
 Telefone: [REDACTED]  
 E-mail: [REDACTED]  
 Semestre: 6º SEMESTRE  
 Escola: Municipal José Linhares  
 Professor Orientador WILMA COELHO

O presente Termo está fundamentado no compromisso firmado entre o Curso de Pedagogia da Faculdade Roraimense de Ensino Superior - FARES e os Campos/Instituições de Estágios, credenciados junto a esta instituição, para realização de Estágios Supervisionados.

O (A) estagiário (a) desenvolverá o Estágio supervisionado, obedecendo a carga horária de 20h de Observação e 80h de Regência.

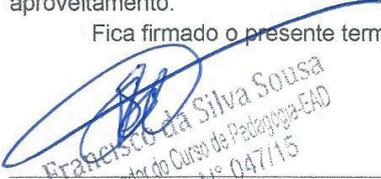
O(A) estagiário(a) desenvolverá o presente Estágio: Observação e Regência, comprometendo-se a seguir as normas estabelecidas pela Coordenação de Estágio e Campos de Estágio, e obrigando-se a cumprir fielmente a programação de estágio elaborada pela proposta pedagógica do curso.

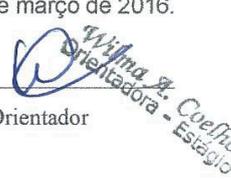
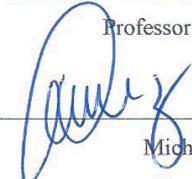
O(A) aluno(a) estagiário(a) poderá desenvolver seus projetos, minicursos e outras atividades inovadoras que contribuam para a eficácia da aprendizagem e que estejam de acordo com a proposta de Ensino da série.

O(A) estagiário(a) declara concordar com o que neste instrumento foi firmado, conduzir-se dentro da ética profissional e submeter-se a acompanhamento e avaliação de seu desempenho e aproveitamento.

Fica firmado o presente termo que será anexado na pasta do(a) estagiário(a).

Boa Vista, 07 de março de 2016.

  
 Francisco da Silva Sousa  
 Coordenador do Curso de Pedagogia-EAD  
 Matrícula Nº 047/15  
 FARES  
 Coordenador do Curso de Pedagogia

  
 Wilma S. Coelho  
 Orientadora - Estágio  
 Professor Orientador  
  
 Michele Queiroz

  
 Diretor da Escola  
 ( assinatura e carimbo )

Antonio Gusmão dos Santos  
 Gestor  
 Esc. Mun. José Linhares  
 Decreto 059/2015 P



**FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR – FARES**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**  
**ESTÁGIO SUPERVISIONADO II**  
**(6º semestre)**

**FREQÜÊNCIA DO ESTAGIÁRIO**

**(Observação, Regência e Co-Regência)**

Nome da Escola: Municipal Jose Linhares

Nome do Estagiário: Michele Queiroz

DATA	ATIVIDADE	HORÁRIO DE ENTRADA	HORÁRIO DE SAÍDA	CH
03/03/2016	Observação	07h30min	11h30min	04
04/03/2016	Observação	07 h 30min	11h30min	04
07/03/2016	Observação	07h30min	11h30min	04
08/03/2016	Observação	07h30min	11h30min	04
09/03/2016	Observação	07h30min	11h30min	04
08/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
09/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
11/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
15/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
16/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
17/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
18/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
21/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
22/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
23/03/2016	Regência	07h30min	11h30min	04
28/03/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
29/03/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
30/03/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
31/03/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
01/04/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
04/04/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
05/04/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
06/04/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
07/04/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04
08/04/2016	Co-Regência	07h30min	11h30min	04

Total de horas do estágio realizado: 100h

*Wilma A. Coelho*  
 Orientadora - Estágio  
**Wilma Andrade Coelho**  
 Professora Orientadora do Estágio

Boa Vista - RR, 05 de Abril de 2016.

Professor (a) Regente da Sala

Diretor (a) da Escola



**FACULDADE RORAIMENSE DE ENSINO SUPERIOR – FARES**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**  
**ESTÁGIO SUPERVISIONADO II**  
**(6º semestre)**

**FREQÜÊNCIA DO ESTAGIÁRIO**  
**(Planejamento e Elaboração de Relatório)**

Nome da Escola: Municipal Jose Linhares

Nome do Estagiário: Michele Alves de Queiroz

DATA	ATIVIDADE	HORÁRIO DE INÍCIO	HORÁRIO DE TERMINO	CH	ASSINATURA DO PROFESSOR ORIENTADOR
25/04/16	Planejamento	16h	19h	03	<i>[assinatura]</i>
26/04/16	Planejamento	16h	18h	02	<i>[assinatura]</i>
27/04/16	Planejamento	16h	18h	02	<i>[assinatura]</i>
28/04/16	Planejamento	16h	20h	04	<i>[assinatura]</i>
29/04/16	Planejamento	16h	20h	04	<i>[assinatura]</i>
02/05/16	Elaboração de Relatório	16h	21h	05	<i>[assinatura]</i>
03/05/16	Elaboração de Relatório	16h	21h	05	<i>[assinatura]</i>
04/05/16	Elaboração de Relatório	16h	21h	05	<i>[assinatura]</i>
05/05/16	Elaboração de Relatório	16h	21h	05	<i>[assinatura]</i>
06/05/16	Elaboração de Relatório	16h	21h	05	<i>[assinatura]</i>
09/05/16	Elaboração de Relatório	16h	21h	05	<i>[assinatura]</i>
10/05/16	Elaboração de relatório	16h	21h	05	<i>[assinatura]</i>

Total de horas do estágio realizado: **50h**

Boa Vista - RR, 10 de Maio de 2016.

*[assinatura]*  
**Francisco da Silva Sousa**  
 Coordenador do Curso de Pedagogia a Distância  
 Portaria nº 047/15

*[assinatura]*  
**Wilma Andrade Coelho**  
 Professora Orientadora do Estágio

As atividades, projetos ou trabalhos prescritos ou dirigidos poderão ser desenvolvidos pelo acadêmico em escolas, em laboratórios da instituição ou outro conveniado, na biblioteca ou sala ambiente disponíveis de compatibilidade dos equipamentos e recursos institucionais.

Em qualquer caso, nos espaços e horários programados com respectiva carga horária a ser creditada, será obrigatória e registrada através de documentação comprobatória.

## 2.9. ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Na proposta do Curso de Pedagogia consideramos a realização do estágio supervisionado e da pesquisa, um embasamento teórico e prático para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, uma vez que ambos têm por objetivo articular o ensino, a pesquisa e a extensão com a produção de conhecimentos, e a solução de desafios e de situações problemas da prática pedagógica.

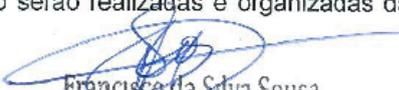
Para fazer jus ao diploma, o acadêmico deverá cumprir a atividade de Estágio Supervisionado que será efetivada a partir do sexto semestre letivo do curso.

O estágio deverá ser integrado com as disciplinas estudadas pelo acadêmico, com a finalidade básica de colocá-lo em diferentes níveis de contato com sua realidade de trabalho.

O estágio, parte integrante da formação conforme artigo 82 da LDB 9394/96, tem como finalidade básica proporcionar a complementação da formação escolar ao mesmo tempo em que permite ao estudante ter acesso ao seu futuro campo de atuação profissional, num contato direto com questões práticas e teóricas, através de um determinado número de horas.

O estágio está regido pela Lei n 87.497/82, alterada em seu art. 1º pela lei 8859 de 23/03/1994 que disciplinam a atuação entre o sistema de ensino e os setores de produção e serviços, através de acordos firmados por instrumentos jurídicos específicos.

Desta forma, o estágio deve ser iniciado a partir do sexto semestre letivo, no qual as trezentas horas de estágio serão realizadas e organizadas da seguinte maneira:

  
Francisco da Silva Sousa  
Coordenador do Curso de Pedagogia  
Portaria N° 046/15

- 5º semestre: 150 horas de observação, planejamento, regência, co-regência e elaboração de relatório em turmas de Educação Infantil.
- 6º semestre: 150 horas de observação, planejamento, regência, co-regência e elaboração de relatório em turmas de Ensino Fundamental (regular ou EJA).

O estágio do sexto e sétimo semestres é um instrumento de iniciação ao ensino e será embasado teoricamente pelas disciplinas de Orientação de Estágio I e II como meio de pesquisa, na medida em que os acadêmicos terão a oportunidade de refletir acerca de sua prática e buscar respostas para suas inquietações, dúvidas ou problemas por meio da realização de pesquisas e atividades temáticas, voltadas para os diversos temas levantados durante a experiência dos estágios e realização dos projetos de pesquisa anteriormente realizados.

Nos estágios do 5º e 6º semestre (Educação Infantil e Ensino Fundamental), os acadêmicos desenvolverão as atividades práticas como parte da nota do estágio e, ao final, entregarão o relatório com a descrição das experiências vivenciadas. Ressalta-se que o estágio nesses semestres poderá ser feito em dupla.

A supervisão dos estágios estará incluída na programação didática semanal, havendo professores designados para orientá-los, mediante critérios fixados pelo Coordenador do Curso.

Nosso acadêmico deverá fazer estágio supervisionado, que é obrigatório.

É interessante, porém, que o acadêmico possua inicialmente um embasamento teórico antes de procurar um estágio, pois somente desta forma poderá colocar em prática o aprendido, tomando o estágio válido para o aprendizado do acadêmico e útil para escola/empresa.

O estágio também permite que o acadêmico socialize em sala de aula dúvidas surgidas nos ambientes de estágio, tornando o aprendizado mais dinâmico e interessante, além de socializá-lo com os demais colegas de classe.

Certamente muitos questionamentos surgem. O estagiário aprende fora do ambiente acadêmico o que contribui para atualização e troca de informações entre ensino-aprendizagem. O estágio deve favorecer aprendizagem.

A nota a ser atribuída para o estágio ocorre apenas após a supervisão e o recebimento da devida documentação com reconhecimento em forma de assinaturas. As notas adquiridas pelos estagiários nos estágios do sexto e sétimo

  
Francisco da Silva Sousa  
Coordenador do Curso de Pedagogia  
Portaria N° 046/15  
FARF9

semestres serão lançadas em diário de classe pelo professor-orientador, nomeado pela Coordenação do Curso.

Na matriz curricular do Curso de Pedagogia da FARES, o acadêmico que atuar a mais de 2 (dois) anos como profissional em docência (na modalidade exigida no estágio do semestre) poderá ter aproveitamento do percentual de 40% das 80 horas destinadas a prática, e os que estiverem fora da sala de aula há 2 anos, mas que se enquadram no requisito descrito acima, terão 20% de aproveitamento, desde que devidamente comprovada na instituição o exercício de atividades encaminhadas à Coordenação de Curso e/ou Professor Orientador em tempo hábil (Resolução CNE/CP, 02/2002).

Vale ressaltar, que o acadêmico que já atua como professor poderá realizar os estágios do 5º e 6º semestres em suas turmas, desde que com supervisão de um profissional habilitado da escola campo.

Para obter a nota final e sua aprovação, será realizado no final de cada semestre, um Seminário de apresentação das experiências vivenciadas durante a realização dos Estágios, com o objetivo de socialização, troca de experiência e integração entre as atividades desenvolvidas, sendo obrigatória a participação de todos os acadêmicos que desenvolveram o estágio no semestre.

#### **Atribuições do estagiário**

- Entregar no lugar onde irá estagiar, a carta de apresentação e de oficialização de estágio devidamente preenchida.
- De posse da carta de oficialização assinada pelo diretor da escola, devolvê-la ao professor orientador de Estágio, para atestar a sua validade.
- Apresentar relatório de atividades e trabalhos quando solicitado.
- Seguir as orientações do setor de Orientação de Estágio.
- Entregar, no prazo estabelecido, os documentos (pasta, fichas, planos de aula e relatórios) devidamente assinados por quem de direito.
- Cumprir todas as tarefas.

#### **Atribuições da Instituição/ Coordenação do Curso/ Orientação de Estágio**

- Contactar escolas para o exercício do estágio.
- Orientar e dar assistência ao estagiário.

  
Francisco da Silva Sousa  
Coordenador do Curso de Pedagogia  
Portaria N° 046/15  
FARES

**4º SEMESTRE**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>C.H</b>
PED-PSA	Psicologia da Aprendizagem	72
PED-PSC	Psicomotricidade	72
PED-FEI	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil	72
PED-LUD	Ludopedagogia	72
PED-SEM	Saúde, Educação e Meio Ambiente	36
PED-ARE	Arte e Educação	36
<b>TOTAL</b>		<b>360 horas</b>

**5º SEMESTRE**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H</b>
PED-TAL	Teoria e Metodologia da Alfabetização	72
PED-FEF	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	72
PED-AED	Avaliação Educacional	72
PED-LIJ	Literatura Infantil e Juvenil	72
PED-TEF	Teoria e Metodologia do Ensino da Educação Física	36
PED-OE1	Orientação de Estágio I	36
<b>TOTAL</b>		<b>360 horas</b>

**6º SEMESTRE**

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>C.H</b>
PED-TLP	Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	72
PED-TMA	Teoria e Metodologia do Ensino da Matemática	72
PED-TEE	Teoria e Metodologia da Educação Especial	72
PED-EJA	Educação de Jovens e Adultos	72
PED-TAE	Tecnologias Aplicadas à Educação	36
PED-OE2	Orientação de Estágio II	36
<b>TOTAL</b>		<b>360 horas</b>

  
 Francisco da Silva Sousa  
 Coordenador do Curso de Pedagogia  
 Portaria N° 046/15  
 FARF9

**7º SEMESTRE**

CÓDIGO	DISCIPLINAS	C.H
PED-TGE	Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia	72
PED-THI	Teoria e Metodologia do Ensino da História	72
PED-TCN	Teoria e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	72
PED-EIN	Educação Indígena	72
PED-ETP	Ética em Pedagogia	36
PED-TC1	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso I	36
<b>TOTAL</b>		<b>360 horas</b>

**8º SEMESTRE**

CÓDIGO	DISCIPLINAS	C.H
PED-FGE	Fundamentos da Gestão Escolar	72
PED-FCP	Fundamentos da Coordenação Pedagógica	72
PED-LIB	LIBRAS	72
PED-	Optativa	72
PED-SOE	Softwares Educacionais	36
PED-TC2	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso II	36
PED-OE2	Orientação de Estágio II	36
<b>TOTAL</b>		<b>360 horas</b>

**ATIVIDADES ACADÊMICAS – CIENTÍFICO – CULTURAIS**

CÓDIGO	ATIVIDADES	C.H
PED-PAC	Projetos e Atividades Complementares I	30
PED-PAC	Projetos e Atividades Complementares II	30
PED-PAC	Projetos e Atividades Complementares III	20
	Seminários, cursos, palestras.	120
<b>TOTAL</b>		<b>200 horas</b>

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

CÓDIGO	ATIVIDADES	C.H
PED-EED	Estagio Supervisionado I - Educação Infantil	150
PED-EEF	Estagio Supervisionado II - Ensino Fundamental	150
	<b>TOTAL</b>	<b>300 horas</b>

  
 Francisco da Silva Sousa  
 Coordenador do Curso de Pedagogia  
 Portaria N° 046/15  
 FARFS